

Université de Montréal

**L'autorégulation de l'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs
chez les étudiants vietnamiens du parcours de français langue vivante 2**

Lan-Phuong Nguyen

Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ doctor (Ph.D)
en sciences de l'éducation, option psychopédagogie

Décembre 2021

© Lan-Phuong Nguyen, 2021

Université de Montréal
Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation

Cette thèse intitulée

**L'autorégulation de l'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs
chez les étudiants vietnamiens du parcours de français langue vivante 2**

Présentée par
Lan-Phuong Nguyen

A été évaluée par un jury composé des membres suivants

Josianne Robert
Présidente

Sylvie C. Cartier
Directrice de recherche

Isabelle Montésinos-Gelet
Membre du jury

Virginie Martel
Examinatrice externe

Résumé

À l'Université de Hanoï, plusieurs étudiants de FLV2 peinent à rédiger des textes argumentatifs en français. Plusieurs facteurs peuvent influencer sur ce problème d'apprentissage, entre autres, la difficulté à autoréguler l'apprentissage de la rédaction.

La thèse vise à répondre à la question : « Comment les étudiants vietnamiens de FLV2 autorégulent-ils leur apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs ? ». En lien avec cette question de recherche, aucune recherche n'a été réalisée dans le contexte vietnamien. Pour traiter de cette question, l'étude s'appuie sur le modèle d'apprentissage autorégulé de la rédaction de Zimmerman et Risemberg (1997) et poursuit deux objectifs: 1) décrire les stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes argumentatifs perçues par les étudiants de FLV2 au début du cours ; 2) décrire la manière dont les stratégies d'autorégulation sont contextualisées aux tâches de rédaction de textes argumentatifs en FLV2.

Une étude de cas à multiples niveaux d'analyse qualitative est réalisée (Yin, 2018). Ce choix méthodologique permet de répondre aux deux objectifs de nature descriptive de la recherche. La présente étude se déroule dans le contexte naturel d'un cours de rédaction de textes argumentatifs destiné aux étudiants de FLV2. Quatre tâches rédactionnelles, un questionnaire sur la perception de stratégies d'autorégulation, des journaux de bord de l'enseignante et des étudiantes, des entrevues et des textes de ces dernières permettent de colliger les données. Par ailleurs, le contexte exceptionnel de la pandémie montre la possibilité d'une adaptation méthodologique avec la modalité de recherche à distance.

Les résultats montrent que les stratégies d'autorégulation sont contextualisées d'une part en fonction des particularités et des contraintes de chaque tâche. D'autre part, elles sont différemment contextualisées selon chaque portrait d'étudiants en autorégulation, selon leurs problèmes et leurs attentes. Les stratégies d'autorégulation contextualisées permettent probablement de répondre aux exigences des tâches rédactionnelles, mais elles sont loin d'être le facteur décisif, car d'autres facteurs contextuels et personnels peuvent également intervenir dans leur processus d'apprentissage de la rédaction.

Mots-clés : apprentissage autorégulé, stratégies d'autorégulation de la rédaction, rédaction de textes argumentatifs en FLV2, la contextualisation des stratégies d'autorégulation.

Abstract

In Hanoi University, many students of the *FSL* struggle to write argumentative texts in French. Several factors may influence this writing problem, among other things, the issue of self-regulation of their writing learning.

This research aims to answer the following question: How do Vietnamese FSL students self-regulate their argumentative writing learning? In relation to this question, no research has been conducted in the Vietnamese context. To fulfil this research aim, this study applies Zimmerman and Risemberg's model of self-regulated writing learning (1997) and two specific objectives are set up: 1) describing the self-regulated strategies of argumentative texts writing learning as perceived by French second language students at the beginning of the course; 2) describing how self-regulated strategies are contextualized to the argumentative text writing tasks in FSL.

To this end, a case study with multiple levels of qualitative analysis is conducted (Yin, 2018). This methodological choice allows to answer two descriptive research objectives. The study is performed in the natural context of an argumentative writing course addressing to FSL students. Four writing tasks, a questionnaire on self-regulatory strategies, teacher and student logs, interviews, and students' texts are used to collate the data. Furthermore, the exceptional context of the pandemic shows the possibility of methodological adaptation with the online research modality.

The results show that the self-regulatory strategies are contextualized on the one side according to the particularities and the restrictions of each task. On the other side, they are contextualized differently according to each student portrait in self-regulation, to their problems and their expectations. Contextualized self-regulation strategies probably help to fulfil the requirements of the writing task, but they are far from being the deciding factor, because other contextual and personal factors may also intervene in their writing learning process.

Keywords: self-regulation of learning, self-regulatory strategies, argumentative writing in FSL, contextualization of self-regulatory strategies

Table des matières

RÉSUMÉ	I
ABSTRACT	II
TABLE DES MATIÈRES	III
LISTE DES TABLEAUX	VI
LISTE DES FIGURES	VII
LISTE DES SIGLES	VII
REMERCIEMENTS	IX
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE	4
1.1. CONTEXTE DE L'ÉTUDE.....	4
1.1.1. <i>Contexte général de l'enseignement du français langue étrangère</i>	4
1.1.1.1. Contexte international de l'enseignement du français langue étrangère.....	4
1.1.1.2. Enseignement du français langue étrangère au Vietnam	6
1.1.1.3. Enseignement du français langue étrangère à Université de Hanoï	7
1.1.1.4. Enseignement du français langue étrangère dans le parcours Français langue vivante 2	8
1.1.2. <i>Contexte de l'enseignement-apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs en français dans le parcours de FLV2</i>	9
1.1.2.1. Enseignement de la rédaction de textes argumentatifs en français dans le parcours de FLV2	9
1.1.2.2. Apprentissage autorégulé de la rédaction de textes argumentatifs en français dans le parcours de FLV2	10
1.2. PROBLÈME	12
1.2.1. <i>Manifestations du problème</i>	12
1.2.2. <i>Conséquences possibles du problème</i>	14
1.3. FACTEURS D'INFLUENCE DU PROBLÈME	15
1.3.1. <i>Facteurs d'influence relatifs au contexte d'apprentissage</i>	15
1.3.1.1. Facteurs relatifs au contexte socioculturel	15
1.3.1.2. Facteurs relatifs au contexte scolaire	18
1.3.2. <i>Facteurs relatifs aux étudiants</i>	19
1.3.2.2. Facteurs cognitifs	20
1.4. QUESTION DE RECHERCHE	22
CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE ET RECENSION SPÉCIFIQUE DES ÉCRITS	23
2.1. CADRE THÉORIQUE.....	23
2.1.1. <i>Apprentissage du français langue étrangère</i>	23
2.1.2. <i>Autorégulation de l'apprentissage de la rédaction de textes</i>	25
2.1.2.1. Définitions de l'autorégulation de l'apprentissage de la rédaction de textes.....	26
2.1.2.2. Modèles d'apprentissage autorégulé de la rédaction de textes	27
2.1.2.3. Modèle d'apprentissage autorégulé de la rédaction de textes de Zimmerman et Risemberg (1997) et ses stratégies	29
2.1.2.4. La rédaction de textes argumentatifs	33
2.2. RECENSION SPÉCIFIQUE DES RECHERCHES	34
2.2.1. <i>Méthode de recension</i>	34
2.2.2. <i>Recherches spécifiques recensées</i>	35
2.2.2.1. Recherches sur l'apprentissage de stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes.....	36
2.2.2.1.1. Recherche de Ching, 2002	37
2.2.2.1.2. Recherche de Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2016	38

2.2.2.1.3. Recherche de Harris et al., 2006	39
2.2.2.1.5. Recherche de Lam, 2014.....	42
2.2.2.1.6. Recherche de MacArthur et al., 2015	43
2.2.2.1.7. Recherche de Mason et al., 2013.....	44
2.2.2.1.8. Recherche de Negretti, 2012	45
2.2.2.1.9. Apports et limites des recherches sur l'apprentissage de stratégies d'autorégulation	47
2.2.2.2. Recherches sur l'utilisation de stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes	51
2.2.2.2.1. Recherche d'Escorcía et al., 2017	51
2.2.2.2.2. Recherche de Magno, 2009	52
2.2.2.2.3. Recherche de Poncin et al., 2017.....	53
2.2.2.2.4. Recherche de Sasaki et al., 2018.....	55
2.2.2.2.5. Apports et limites des recherches sur l'utilisation de stratégies d'autorégulation.....	56
2.3. OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	61
CHAPITRE 3 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE	64
3.1. CONTEXTE DE L'ÉTUDE EN SITUATION DE PANDÉMIE.....	64
3.2. TYPE D'ÉTUDE.....	65
3.3. PARTICIPANTS DE L'ÉTUDE	67
3.3.1. Enseignante	67
3.3.2. Étudiants.....	68
3.3.2.1. Groupe classe.....	69
3.3.2.1.1. Expériences en rédaction de textes en français.....	70
3.3.2.1.2. Expériences en rédaction de textes argumentatifs	72
3.3.2.2. Étudiantes sélectionnées pour l'étude de cas multiples	73
3.3.2.2.1. Expériences en rédaction de textes en français.....	74
3.3.2.2.2. Expériences en rédaction de textes argumentatifs	75
3.4. DÉMARCHÉ DE L'ÉTUDE	76
3.5. OUTILS DE L'ÉTUDE	81
3.5.1 Caractéristiques et outils du cours étudié.....	81
3.5.2. Outils de collecte de données	83
3.5.2.1. Outil de collecte de données auprès de l'enseignante	85
3.5.2.2. Outils de collecte de données auprès des étudiants.....	86
3.5.2.2.1. Questionnaire	87
3.5.2.2.2. Journal de bord.....	92
3.5.2.2.3. Guide d'entrevue semi-dirigée et protocole de passation	93
3.5.2.2.4. Corpus de textes des étudiants	95
3.6. MÉTHODE D'ANALYSE	96
3.7. APPORTS ET LIMITES MÉTHODOLOGIQUES.....	98
3.8. CONSIDÉRATIONS DÉONTOLOGIQUES.....	99
CHAPITRE 4 : RÉSULTATS ET DISCUSSION	100
4.1. RÉSULTATS OBTENUS.....	100
4.1.1. Résultats au premier objectif.....	100
4.1.1.1. Stratégies d'autorégulation contextuelle.....	100
4.1.1.2. Stratégies d'autorégulation comportementale.....	104
4.1.1.3. Stratégies d'autorégulation personnelle.....	106
4.1.1.4. Synthèse des résultats au premier objectif.....	111
4.1.2. Résultats au deuxième objectif.....	113
4.1.2.1. Cas de Trang.....	114
4.1.2.1.1. Première tâche rédactionnelle : les stratégies d'autorégulation et les performances	114
4.1.2.1.2. Deuxième tâche rédactionnelle : les stratégies d'autorégulation et les performances	117
4.1.2.1.3. Troisième tâche rédactionnelle : les stratégies d'autorégulation et les performances	119
4.1.2.1.4. Quatrième tâche rédactionnelle : les stratégies d'autorégulation et les performances	121
4.1.2.1.5. Synthèse du cas de Trang.....	124
4.1.2.1.6. Contextualisation des stratégies d'autorégulation en vue de répondre aux exigences des tâches	124

.....	127
4.1.2.2. Cas de Thanh.....	132
4.1.2.2.1. Première tâche rédactionnelle : les stratégies d'autorégulation et les performances	132
4.1.2.2.2. Deuxième tâche rédactionnelle : les stratégies d'autorégulation et les performances	136
4.1.2.2.3. Troisième tâche rédactionnelle : les stratégies d'autorégulation et les performances	138
4.1.2.2.4. Quatrième tâche rédactionnelle : les stratégies d'autorégulation et les performances	140
4.1.2.2.5. Synthèse du cas de Thanh	142
4.1.2.2.6. Contextualisation des stratégies d'autorégulation en vue de répondre aux exigences des tâches	145
4.1.2.3. Cas de Bich.....	147
4.1.2.3.1. Première tâche rédactionnelle : les stratégies d'autorégulation et les performances	147
4.1.2.3.2. Deuxième tâche rédactionnelle : les stratégies d'autorégulation et les performances	150
4.1.2.3.3. Troisième tâche rédactionnelle : les stratégies d'autorégulation et les performances	152
4.1.2.3.4. Quatrième tâche rédactionnelle : les stratégies d'autorégulation et les performances	155
4.1.2.3.5. Synthèse du cas de Bich	157
4.1.2.3.6. Contextualisation des stratégies d'autorégulation en vue de répondre aux exigences des tâches	160
4.1.2.4. Cas de Kim.....	162
4.1.2.4.1. Première tâche rédactionnelle : les stratégies d'autorégulation et les performances	162
4.1.2.4.2. Deuxième tâche rédactionnelle : les stratégies d'autorégulation et les performances	165
4.1.2.4.3. Troisième tâche rédactionnelle : les stratégies d'autorégulation et les performances	167
4.1.2.4.4. Quatrième tâche rédactionnelle : les stratégies d'autorégulation et les performances	169
4.1.2.4.5. Synthèse du cas de Kim.....	172
4.1.2.4.6. Contextualisation des stratégies d'autorégulation en vue de répondre aux exigences des tâches	174
4.1.2.5. Cas de Thu.....	176
4.1.2.5.1. Première tâche rédactionnelle : les stratégies d'autorégulation et les performances	177
4.1.2.5.2. Deuxième tâche rédactionnelle : les stratégies d'autorégulation et les performances	180
4.1.2.5.3. Troisième tâche rédactionnelle : les stratégies d'autorégulation et les performances	182
4.1.2.5.4. Quatrième tâche rédactionnelle : les stratégies d'autorégulation et les performances	184
4.1.2.5.5. Synthèse du cas de Thu	186
4.1.2.5.6. Contextualisation des stratégies d'autorégulation en vue de répondre aux exigences des tâches	188
4.2. DISCUSSION.....	190
4.2.1. Discussion sur le premier objectif	190
4.2.2. Discussion sur le deuxième objectif	196
CONCLUSION.....	204
BIBLIOGRAPHIE	210
ANNEXES.....	XIII
<i>Annexe 1 : Relevé de notes des étudiants de FLV2</i>	<i>xiii</i>
<i>Annexe 2 : Note moyenne et taux d'échecs des étudiants de FLV2</i>	<i>xiii</i>
<i>Annexe 3 : Analyse des écrits recensés</i>	<i>xiv</i>
<i>Annexe 4 : Formulaire d'information et de consentement pour l'enseignante</i>	<i>xxii</i>
<i>Annexe 5 : Formulaire d'information et de consentement des étudiants : questionnaire.....</i>	<i>xxxii</i>
<i>Annexe 6 : Formulaire d'information et de consentement des étudiants : Journal de bord et entrevue.....</i>	<i>xlii</i>
<i>Annexe 7: Journal de bord de l'enseignante.....</i>	<i>lv</i>
<i>Annexe 5 : Questionnaire</i>	<i>lvi</i>
<i>Annexe 6 : Journal de bord de l'étudiant.....</i>	<i>lxi</i>
<i>Annexe 7 : Guide d'entrevue semi-dirigée et protocole de passation</i>	<i>lxiii</i>
<i>Annexe 8 : Grille d'évaluation des textes argumentatifs.....</i>	<i>lxviii</i>

Liste des tableaux

<i>Tableau 1. Résultats des promotions 2014, 2015, 2016</i>	14
<i>Tableau 2. Recension des écrits</i>	36
<i>Tableau 3. Étudiants répondant au questionnaire</i>	69
<i>Tableau 4. Expériences des étudiants en rédaction de textes en français</i>	71
<i>Tableau 5. Résultats des épreuves écrites des étudiants lors des examens précédents</i>	72
<i>Tableau 6. Expériences en rédaction de textes argumentatifs</i>	72
<i>Tableau 7. Étudiantes de l'étude de cas multiples</i>	74
<i>Tableau 8. Expériences des étudiantes en rédaction de textes en français</i>	75
<i>Tableau 9. Expériences en rédaction de textes argumentatifs</i>	75
<i>Tableau 10. Démarche de la recherche</i>	80
<i>Tableau 11. Buts, avantages et limites des outils de recherche</i>	86
<i>Tableau 12. Compilation des items sur la perception de l'étudiant(e) sur l'autorégulation de l'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs</i>	88
<i>Tableau 13. Moments favorables pour la rédaction</i>	101
<i>Tableau 14. Lieux favorables pour la rédaction</i>	101
<i>Tableau 15. Rôle des connaissances antérieures pour la rédaction de textes argumentatifs</i>	102
<i>Tableau 16. Ressources informationnelles pour la recherche d'idées</i>	103
<i>Tableau 17. Manière de contrôler d'émotions négatives</i>	105
<i>Tableau 18. Autorécompense à la fin d'une tâche rédactionnelle</i>	105
<i>Tableau 19. Nombre d'heures prévu pour apprendre la rédaction de textes argumentatifs</i>	106
<i>Tableau 20. Objectifs au début du cours de rédaction de textes argumentatifs</i>	107
<i>Tableau 21. Critères d'autoévaluation d'un texte argumentatif</i>	108
<i>Tableau 22. Démarche rédactionnelle dans la perception des étudiants</i>	109
<i>Tableau 23. Révision de texte dans la perception des étudiants</i>	110
<i>Tableau 24. Évaluation du premier texte de Trang</i>	116
<i>Tableau 25. Évaluation du deuxième texte de Trang</i>	118
<i>Tableau 26. Évaluation du troisième texte de Trang</i>	120
<i>Tableau 27. Évaluation du quatrième texte de Trang</i>	123
<i>Tableau 28. Évaluation du premier texte de Thanh</i>	135
<i>Tableau 29. Évaluation du deuxième texte de Thanh</i>	137
<i>Tableau 30. Évaluation du troisième texte de Thanh</i>	139
<i>Tableau 31. Évaluation du quatrième texte de Thanh</i>	142
<i>Tableau 32. Évaluation du premier texte de Bich</i>	150
<i>Tableau 33. Évaluation du deuxième texte de Bich</i>	152
<i>Tableau 34. Évaluation du troisième texte de Bich</i>	154
<i>Tableau 35. Évaluation du quatrième texte de Bich</i>	157
<i>Tableau 36. Évaluation du deuxième texte de Kim</i>	167
<i>Tableau 37. Évaluation du troisième texte de Kim</i>	169
<i>Tableau 38. Évaluation du quatrième texte de Kim</i>	171
<i>Tableau 39. Évaluation du premier texte de Thu</i>	179
<i>Tableau 40. Évaluation du deuxième texte de Thu</i>	181
<i>Tableau 41. Évaluation du troisième texte de Thu</i>	183
<i>Tableau 42. Évaluation du quatrième texte de Thu</i>	186

Liste des figures

Figure 1. Le modèle d'apprentissage autorégulé de la rédaction de textes proposé par Zimmerman et Risemberg (1997)..... 30

Liste des sigles

AUF : Agence Universitaire de la Francophonie

CECR : Cadre Européen Commun de Référence

DELF : Diplôme d'Études en Langue Française

FLE : Français langue étrangère

FLM : Français langue maternelle

FLS : Français langue seconde

FLV2 : Français langue vivante 2

L1 : Langue maternelle

L2 : Langue seconde

LM : Langue maternelle

OIF : Organisation internationale de la Francophonie

POW (Pick my ideas, Organize my notes, Write and Say more) : le dispositif
Choisir mes idées, Organiser mes notes, Écrire et S'exprimer davantage

SRSD : Dispositif de développement des stratégies d'autorégulation

TREE (Topic sentence, Reasons, Ending, Examine): le dispositif *Thème, Raisons, Conclusion, Révision*

À mes parents, Dinh et Lan Anh

À mon conjoint, Benoit

À ma fille, Bao Anh

Remerciements

De nombreuses personnes ont rendu possible la réalisation de cette thèse.

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude en premier lieu à ma directrice, Mme Sylvie Cartier, pour son accompagnement et son soutien très précieux lors de mon parcours d'études. Elle m'a apporté de solides connaissances en psychopédagogie et en méthodologie de la recherche. Elle a toujours répondu à mes sollicitations. Ses rétroactions rapides et ses commentaires pointus et détaillés m'ont permis de mener cette thèse à son terme. Sans elle, cette thèse n'aurait jamais abouti à la soutenance.

Je remercie sincèrement les professeures, Mme Josianne Robert, Mme Isabelle Montésinos-Gelet et Mme Virginie Martel, d'avoir accepté de faire partie de mon jury de thèse. Leurs remarques judicieuses sur mon travail ainsi que leurs recommandations de modification m'ont permis à la fois d'améliorer la thèse et de réfléchir sur ses perspectives.

Je tiens à remercier le PCBF qui m'a octroyé une bourse d'études doctorales me permettant de réaliser la présente thèse à l'Université de Montréal.

Mes remerciements sincères vont également à la direction, aux professeurs et au personnel administratif de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal pour tout ce qu'ils ont fait pendant mon parcours d'études au Canada.

Je suis énormément reconnaissante à l'Université de Hanoï et particulièrement au Département de français qui m'ont offert un terrain d'études pertinent. J'aimerais remercier particulièrement mes collègues de l'Université de Hanoï, M. Tran Van Cong, Mme Nguyen Thu Hien, Mme Do Quynh Huong, Mme Dao Thuy Tien, Mme Do Huyen pour leur disponibilité et leur soutien lors de la collecte de données de la présente étude. Je profite de cette occasion pour remercier les vingt étudiants de FLV2 de la cohorte 2018 qui ont accepté de participer à la recherche. Je remercie aussi les neuf étudiants de la cohorte 2020 du Département de français et du Département d'anglais qui ont participé au prétest du questionnaire.

C'est avec beaucoup d'amour que je remercie mes grandes amies Nicole et Anne-Marie pour leur disponibilité et leur volonté de relire ma thèse, mon amie Song Hanh pour avoir

révisé mon résumé en anglais. Mes sincères remerciements vont également à mes collègues Huu Binh et Loan Nguyen pour la traduction des outils de recherche et celle des réponses des étudiants en vue de la validation de la traduction de ces documents.

J'aimerais adresser ma reconnaissance profonde aux professeurs Le Viet Dung et Tran Thi Mai Yen qui m'ont offert mes premières connaissances en recherche et m'ont encouragée à poursuivre la carrière d'enseignante-chercheuse. Je tiens à remercier également Mme Nguyen Thi Cuc Phuong, ma directrice de mémoire de maîtrise, de m'avoir donné les premières idées sur l'apprentissage autorégulé, l'objet de recherche de mon mémoire ainsi que de la présente thèse.

Je remercie sincèrement mes amies Thanh My, Thu Hien, Nhu Quynh pour leurs conseils et leur soutien à mon arrivée au Québec. Je remercie également mes amies Anne-Marie, Van Anh, Nhiem, Ha, Long, Lan, Dieu Hien, Thuy, Stéphanie pour leur amitié, pour leur soutien et pour les bons moments que nous avons passés ensemble au Québec.

Je tiens à remercier également tous mes collègues, étudiants et amis qui, d'une façon ou d'une autre, m'ont apporté leur soutien et leur encouragement pendant mes années d'études doctorales.

Enfin, c'est à ma famille, petite et grande, au Vietnam et au Québec, que j'adresse toute mon affection et mes remerciements les plus chaleureux. Merci à mes parents Dinh et Lan Anh, à ma sœur Lan Huong, à mon beau-frère Viet Cuong et à ma nièce Tue Minh pour leur amour inconditionnel et leur soutien à distance. Merci à ma belle-mère Diane, à Dang Minh, à Laurianne et à Charles-Antoine pour leur présence et pour les moments pleins de bonheur en famille. J'aimerais exprimer ma profonde gratitude envers mon conjoint Benoit pour son amour, son soutien indéfectible et son humour qui m'ont apporté l'équilibre au quotidien. Enfin, je réserve un merci très spécial à ma fille Bao Anh qui est une source de joie et d'inspiration intarissable pour moi dans tout ce que je fais. C'est elle qui m'a donné de la motivation pour entreprendre cette thèse, qui est à mes côtés depuis le début de mon séjour d'études au Canada et qui a partagé avec moi les moments les plus difficiles de ma vie. Sa présence, sa compréhension et son amour m'ont donné de la force pour l'aboutissement de ce travail.

Introduction

En cette ère de l'information et de la communication, la rédaction de textes demeure une des manières de communiquer, de s'exprimer et d'étudier (Santangelo, Harris et Graham, 2016). En effet, les messages, les lettres, les courriels sont des moyens de communiquer avec la famille et les amis à distance, alors que le rapport, le bilan, le contrat assurent la communication des informations administratives ou commerciales. Les pages d'un journal intime ou la création sophistiquée d'œuvres littéraires sont des moyens pour exprimer la pensée, les émotions et la personnalité d'un individu.

La rédaction est particulièrement importante à développer chez les étudiants de divers programmes et disciplines. La rédaction de textes constitue une part fondamentale du curriculum à différents niveaux d'enseignement (MacArthur et Graham, 2016). Entre autres, dans la formation universitaire, la rédaction de textes argumentatifs représente une activité régulière et obligatoire dans divers programmes (Klein, Arcon et Baker, 2016 ; Thyron, 1997), car il s'agit d'une forme de rédaction qui contribue à l'apprentissage d'autres disciplines (Klein et al., 2016).

Au département de français de l'Université de Hanoï, les étudiants inscrits au parcours de Français langue vivante 2 (FLV2) n'entreprennent l'étude de cette langue qu'à l'université. Or, compte tenu des nombreuses connaissances à acquérir et des compétences à développer, il est implicitement attendu des étudiants qu'ils apprennent la rédaction de textes en français de manière autorégulée lors du cours de rédaction de textes argumentatifs qui se donne au 4^e semestre du programme d'études.

Dans ce contexte, les étudiants peinent à apprendre la rédaction de textes argumentatifs en langues étrangères (Dang Tin Tan, 2010 a ; Ngo Thi Thu Ha, 2011). Ce problème d'apprentissage est important, car il est susceptible de faire obstacle à la poursuite des cours ultérieurs du programme de la formation tels que les cours de traduction, de littérature francophone, de communication touristique et de communication d'entreprise.

Plusieurs facteurs socioculturels, scolaires et personnels peuvent influencer sur ce problème, entre autres, du côté personnel des étudiants, la difficulté à autoréguler l'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs.

Forte de cette analyse, la question de la présente recherche qui se pose est donc la suivante : Comment les étudiants vietnamiens de FLV2 autorégulent-ils leur apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs ?

Cette thèse se compose de quatre chapitres. Le premier chapitre vise à formuler la problématique de la présente recherche. Il débute tout d'abord par la présentation du contexte de l'enseignement du FLE et de celui de l'enseignement et de l'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs en FLE à l'Université de Hanoï, dans le parcours de FLV2. Puis, le problème relatif à l'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs des étudiants vietnamiens de FLV2 est décrit dans son ampleur et avec ses manifestations, ainsi que ses conséquences possibles. Ensuite, les facteurs contextuels et personnels susceptibles d'influencer l'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs sont présentés. Enfin, la question de recherche portant sur l'autorégulation de l'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs chez les étudiants de FLV2 de l'Université de Hanoï conclut ce chapitre.

Le deuxième chapitre présente le cadre théorique et la recension des écrits sur la question de recherche. À ce jour, aucune étude dans le domaine de l'autorégulation de l'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs chez les étudiants de FLV2 ne semble avoir été effectuée auprès d'étudiants vietnamiens. Dans ce contexte, des travaux proches de cette question serviront à préciser les objectifs de la présente étude. Le chapitre commence par la présentation du cadre théorique qui vise d'abord à présenter la définition et les particularités de l'apprentissage du français langue étrangère. Le cadre théorique est suivi par la définition du concept clé de l'étude : *l'autorégulation de l'apprentissage de la rédaction de textes*. Ce concept conduit vers divers modèles d'apprentissage autorégulé de la rédaction de textes. Le modèle proposé par Zimmerman et Risemberg (1997) sur lequel s'appuie la présente recherche est présenté afin de permettre de dégager les composantes essentielles de l'autorégulation de l'apprentissage de la rédaction, dont les stratégies d'autorégulation contextuelle, comportementale et personnelle. Ensuite, la rédaction de textes argumentatifs est définie et ses composantes sont présentées afin d'expliquer les composantes de la grille d'évaluation de textes utilisée dans l'analyse des données obtenues. Enfin, une recension des recherches relatives à l'autorégulation de

l'apprentissage de la rédaction de textes en général et celles en langues étrangères en particulier est communiquée avant la formulation des deux objectifs spécifiques de cette étude qui sont les suivants : 1) décrire les stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes argumentatifs perçues par les étudiants de FLV2 au début du cours ; 2) décrire la manière dont les stratégies d'autorégulation sont contextualisées aux tâches de rédaction de textes argumentatifs en FLV2 afin d'améliorer les performances des étudiants.

Les différents aspects méthodologiques sont exposés dans le troisième chapitre et les choix effectués en fonction des objectifs sont justifiés. Tout d'abord, le contexte de l'étude en temps de pandémie est décrit avant d'expliquer le choix de l'étude de cas. Les participants ciblés et la démarche de recherche sont présentés en détail. Puis, le choix des outils du cours étudié et des outils de collecte de données tels que le questionnaire, le journal de bord et l'entrevue semi-dirigée est expliqué. Ensuite, les modalités de traitement et d'analyse des données qualitatives obtenues ainsi que les forces et les limites méthodologiques de la recherche sont explicitées. Enfin, les considérations déontologiques de la recherche sont communiquées pour terminer ce chapitre.

Le dernier chapitre se compose de la présentation des résultats obtenus aux deux objectifs de l'étude et de la discussion de ces résultats. La présentation des résultats commence par l'étude de cas simple du groupe classe afin de décrire des stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes argumentatifs telles que perçues par les étudiants de FLV2 au début du cours. Par la suite, l'étude de cas multiples de cinq étudiantes sélectionnées du groupe est présentée dans le but de décrire la manière dont les stratégies d'autorégulation sont contextualisées aux tâches de rédaction de textes argumentatifs en FLV2. Le chapitre se termine par la discussion des résultats obtenus aux deux objectifs principaux de l'étude.

Chapitre 1 : Problématique

1.1. Contexte de l'étude

Le contexte de l'étude est caractérisé par les défis qui se posent selon le contexte général de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) dans le monde et au Vietnam, ainsi que selon le contexte spécifique de l'enseignement et de l'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs dans le parcours de français langue vivante 2 (FLV2) à l'Université de Hanoï.

1.1.1. Contexte général de l'enseignement du français langue étrangère

L'enseignement du français langue étrangère pose un défi majeur pour les étudiants en général, pour les étudiants vietnamiens en particulier, et surtout pour ceux qui entreprennent le parcours de FLV2 à l'Université de Hanoï.

1.1.1.1. Contexte international de l'enseignement du français langue étrangère

Le contexte international de l'enseignement du FLE est caractérisé par son omniprésence sur les cinq continents : avec plus de 50 millions d'étudiants, le français représente une langue utilisée pour les études universitaires (Organisation internationale de la Francophonie, 2019). Parmi ces 50 millions d'étudiants, de nombreux apprennent le français comme deuxième langue étrangère parce que cette langue peut leur offrir plus de chance de poursuivre des études universitaires dans des pays développés et de réussir leur carrière (Organisation internationale de la Francophonie, OIF, 2019).

Dans ce contexte général, la langue française est promue par des réseaux constitués principalement autour de la Francophonie institutionnelle (Agence universitaire de la Francophonie, TV5-Monde) et du réseau culturel français à l'étranger (Alliances françaises et Instituts français). L'enseignement du FLE pour sa part est essentiellement assumé par des équipes pédagogiques et des enseignants locaux (Organisation internationale de la Francophonie, 2019). Ce contexte met les étudiants au défi d'apprendre le français sans contact régulier avec des natifs francophones et en dehors du bain linguistique au quotidien.

L'enseignement du FLE a des particularités inhérentes à l'enseignement d'une langue étrangère. Il consiste à mettre en œuvre sur le terrain des activités qui permettent d'influer sur des composantes du processus d'apprentissage telles que l'environnement langagier, les opérations de saisie et de traitement, la mémorisation et la mise en pratique (Holec, 1986). Dans le contexte du FLE, vu que les étudiants n'ont pas le français comme langue maternelle ou de scolarisation, cet enseignement requiert des stratégies différentes de celles du français langue maternelle (FLM) ou du français langue seconde (FLS). En effet, cet enseignement crée des situations de communication simulées, prend en compte des interférences linguistiques et culturelles entre le français et la langue source, respecte des particularités culturelles locales et requiert une perspective plurilingue et pluriculturelle (Robert, 2008). Les étudiants de FLE doivent donc relever le défi de prendre conscience des interférences entre les deux langues dans leurs communications orale et écrite.

Les cours de FLE se réfèrent essentiellement au *Cadre européen commun de référence* (CECR) en France (École internationale Provence-Alpes-Côte d'Azur, 2011 ; Organisation internationale de la Francophonie, 2019) ou au CECR contextualisé comme dans le cas du Japon, du Vietnam et de plusieurs autres pays d'Afrique et d'Amérique du Sud (Organisation internationale de la Francophonie, 2019 ; Sagaz, 2011 ; Vi Van Dinh, 2010). L'enseignement du FLE au Québec se base sur *l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes* (ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, 2011). La répartition des niveaux est différente entre ces outils de référence, mais ils s'organisent tous en trois stades, débutant, intermédiaire et avancé, axés sur la réalisation de tâches de communication orale et écrite. Ces outils servent de référence pour les enseignants et leur permettent de classer les étudiants en fonction de leur niveau, de concevoir des leçons et d'élaborer des tests d'évaluation. Les étudiants ont à s'appuyer sur ces références afin d'identifier leurs objectifs. Par exemple, pour les étudiants de FLE qui souhaitent étudier dans une université en France ou au Canada, l'objectif à atteindre est au moins le niveau B2 du CECR ou les niveaux 7-8 de l'Échelle québécoise. Cela signifie que ces derniers ont à maîtriser le français de manière plus ou moins avancée et qu'ils doivent être capables de rédiger certains genres de textes requis par la formation universitaire, entre autres, le texte argumentatif.

1.1.1.2. Enseignement du français langue étrangère au Vietnam

Au Vietnam, l'enseignement du FLE a connu des hauts et des bas pendant ces trente dernières années (1990-2020). Ceci a eu des répercussions sur les programmes proposés aux étudiants vietnamiens. Le développement de l'enseignement du FLE dépendait essentiellement de la politique du gouvernement vietnamien concernant l'enseignement des langues étrangères et du financement des organisations francophones.

Au début des années 1990, l'enseignement du FLE a commencé à se développer au Vietnam, lorsque le socialisme a pris fin en Russie. Dès lors, le russe n'est plus la seule langue étrangère enseignée dans des écoles au Vietnam (Hoang Van Van, 2010). À ce moment-là, le français et quatre autres langues (l'anglais, le chinois, le japonais et l'allemand) ont été ajoutés à la liste des langues enseignées dans les écoles secondaires. L'enseignement du français a demeuré une évidence parmi les langues à enseigner lorsque le Vietnam est une ancienne colonie française et représente actuellement un pays partiellement francophone. Cette politique en faveur du plurilinguisme a permis le retour du français au Vietnam, mais elle l'a conduit en même temps à la concurrence avec d'autres langues enseignées.

De 1996 à 2006, l'enseignement du français a connu de grands succès avec le projet des classes bilingues dans l'enseignement primaire et secondaire et celui des filières universitaires francophones. Ces projets étaient financés par l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), par l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) et par l'Ambassade de France au Vietnam. Ceux-ci ont apporté une contribution importante au développement de l'enseignement du français au Vietnam durant cette période, en offrant un accès plus ouvert aux ressources documentaires en français, le soutien des conseillers pédagogiques francophones natifs et des espaces francophones dans différents établissements scolaires et universitaires (Nguyen Thuc Thanh Tin, 2015 ; Vi Van Dinh, 2010). Mais en 2006, soit à la fin de la période de soutien financier de l'AUF, l'enseignement du FLE a connu une baisse importante du nombre d'étudiants dans le projet des classes bilingues ainsi que dans les filières francophones (Nguyen Thuc Thanh Tin, 2015).

Par ailleurs, depuis 2008, l'enseignement du français est relativement influencé par certaines politiques défavorables au plurilinguisme telles que la Décision 1400 sur l'enseignement des langues étrangères pour 2010 - 2020 signée en 2008 par le premier ministre (Vi Van Dinh, 2010), le décret ministériel sur l'enseignement des langues étrangères signé en 2009 (OIF, 2010) et le projet de la Réforme de l'enseignement des langues de la période 2010-2020 (Turellier, 2014, 2017). Selon ces documents officiels, les étudiants pouvaient choisir une des six langues (l'anglais, le français, le russe, le chinois, l'allemand et le japonais) pour le concours d'admission à la formation de master ou de doctorat. Toutefois, à la fin du cursus, la seule langue acceptée aux examens finaux était l'anglais. Les connaissances et compétences dans les autres langues, dont celles du français, n'étaient pas prises en compte.

De plus, l'enseignement du français doit actuellement faire concurrence à l'anglais, langue de communication des marchés économiques mondiaux et régionaux. En ce sens, l'adhésion du Vietnam à l'Association des nations de l'Asie du Sud-Est (ANASE) en 1995 et à l'Organisation mondiale du Commerce (OMC) en 2006 devient l'un des éléments qui expliquent le rôle dominant de l'anglais dans ce pays (Tran Thanh Ai, 2010 ; Nguyen Thi Lan Phuong et Phung Thuy Nhu, 2015). Par conséquent, le FLE occupe une place moins importante dans les programmes d'enseignement et de formation au Vietnam et le nombre d'étudiants engagés dans les programmes d'apprentissage du FLE diminue. Selon les statistiques les plus récentes de l'OIF réalisées en 2018, les locuteurs francophones représentaient seulement 0,7 % de la population vietnamienne, soit 675 000 personnes (OIF, 2019).

Ainsi, dans un tel contexte d'enseignement des langues étrangères, la plupart des étudiants de FLE vietnamiens doivent faire face au défi d'apprendre le français parallèlement à l'anglais (Vi Van Dinh, 2010) et par conséquent, de trouver des stratégies permettant de se sortir des « pièges » d'interférences des langues (Nguyen Van Nhan, 2004).

1.1.1.3. Enseignement du français langue étrangère à Université de Hanoi

Depuis 2012, l'enseignement du FLE s'organise autour des deux premières années du programme de formation de quatre ans de l'Université de Hanoi. Au début de la troisième

année, les étudiants sont orientés vers les formations professionnalisantes telles que l'interprétation et la traduction, le tourisme, la communication d'entreprise. Ils ont aussi la possibilité de suivre les deux dernières années dans un programme de co-formation avec des établissements universitaires francophones tels que l'Université de Franche-Comté, l'Université de Strasbourg, l'Institut national des langues et civilisations orientales de Paris ou l'Université Rangsit (Université de Hanoï, 2016).

L'Université de Hanoï offre un enseignement intensif du français général durant les deux premières années du programme de formation afin que les étudiants aient plus d'occasions d'apprendre le français et par conséquent d'atteindre le niveau B2 du CECR pour les quatre compétences en français : compréhension orale, compréhension écrite, expression orale et expression écrite (Université de Hanoï, 2017). Les cours de FLE intensifs des deux premières années visent à favoriser, pour les étudiants, la poursuite des deux dernières années universitaires et par conséquent, à leur donner un accès plus grand au marché du travail. Mais en même temps, ce contexte d'enseignement du FLE pose un grand défi pour certains étudiants. En effet, atteindre le niveau B2 à la fin de la deuxième année pour être admis aux cours à caractère professionnel des deux dernières années ou pour poursuivre des études dans des universités partenaires de l'Université de Hanoï (Université de Hanoï, 2016, 2017) n'est pas facile à réaliser pour tous les étudiants.

1.1.1.4. Enseignement du français langue étrangère dans le parcours Français langue vivante 2

L'enseignement du FLE dans le parcours Français langue vivante 2 (FLV2) s'adresse aux étudiants « vrais débutants » pour qui le français est la troisième langue à maîtriser (après le vietnamien et l'anglais) et ainsi la deuxième langue étrangère à étudier (Université de Hanoï, 2017). Pour être admis au parcours de FLV2, les étudiants doivent réussir l'épreuve d'anglais des examens nationaux de l'enseignement secondaire. Ils ne débutent donc l'apprentissage du français qu'à l'université (Vi Van Dinh, 2010 ; Université de Hanoï, 2016). Par conséquent, les étudiants de FLV2 ont un grand défi à relever lors des deux premières années afin de développer les compétences linguistiques nécessaires qui leur permettent de poursuivre les cours des deux dernières années.

Cette exigence du programme de formation nécessite l'ajout d'un cours de français complémentaire de 67,5 heures pour les étudiants de FLV2 dès le début de la formation afin de leur permettre de développer les compétences minimales nécessaires à la poursuite de leurs études (Université de Hanoï, 2017). Toutefois, la réussite de ce cours n'est pas conditionnelle à la poursuite de la formation (Université de Hanoï, 2017).

Après ce cours complémentaire, les étudiants de FLV2 rejoignent les étudiants de FLV1 pour la suite du programme de formation. Ainsi, l'exigence des cours de FLE requiert de la part des étudiants de FLV2 un apprentissage individuel et autorégulé qui leur permet d'atteindre le niveau de français requis pour la poursuite des cours des deux dernières années du programme d'études.

1.1.2. Contexte de l'enseignement-apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs en français dans le parcours de FLV2

La rédaction de textes argumentatifs en français est enseignée dans le cadre du cours « Rédaction de textes argumentatifs » du parcours de FLV2. Ce cours a pour objectif de préparer les étudiants de FLV2 à l'épreuve écrite du Diplôme d'études en langue française niveau B2 (DELF B2) à la fin de la 2^e année, afin d'être admis à la formation professionnalisante des deux dernières années du programme d'études (Université de Hanoï, 2017). Comme il s'agit d'un type d'activité complexe et difficile, ce cours pose des défis spécifiques à l'enseignante et aux étudiants inscrits au parcours de FLV2.

1.1.2.1. Enseignement de la rédaction de textes argumentatifs en français dans le parcours de FLV2

L'enseignement de la rédaction de textes argumentatifs joue un rôle important dans le parcours de formation des étudiants de FLV2 de l'Université de Hanoï. Le cours de rédaction de texte argumentatif a pour objectif de développer la compétence d'argumenter en français et à l'écrit chez les étudiants. Ce cours est conçu en se basant essentiellement sur les normes du CECR contextualisé pour le niveau B2 (Université de Hanoï, 2016). Les objectifs linguistiques et communicatifs sont communs pour le CECR et le CECR contextualisé, seuls les objectifs socioculturels sont adaptés au milieu socioculturel des

étudiants vietnamiens. Par exemple, pour le niveau B2 du CECR et du CECR contextualisé, une des compétences rédactionnelles requises est la rédaction d'un essai clair et détaillé en exposant des arguments pour ou contre une opinion donnée. Cependant, les sujets de rédaction du CECR contextualisé pour les étudiants vietnamiens portent sur les phénomènes sociaux du Vietnam (Université de Hanoï, 2016).

Ce cours de rédaction de textes argumentatifs sert à préparer les étudiants à l'épreuve écrite du DELF B2 et à la poursuite des cours à caractère professionnel des deux dernières années. Le cours est planifié sur une période restreinte de 37,5 heures, soit dix séances de 3 h 45 chacune. Il est généralement assumé par un seul enseignant afin d'assurer l'uniformité des activités d'enseignement, ainsi que celle du suivi et de la correction des écrits (Pham Thi Thanh Ha, 2013).

1.1.2.2. Apprentissage autorégulé de la rédaction de textes argumentatifs en français dans le parcours de FLV2

Le développement de la compétence à argumenter à l'écrit est important pour les étudiants, car il facilite la réalisation des travaux rédactionnels au cours des deux dernières années du programme de formation (le travail par projets, les projets de recherche, le mémoire de fin d'études). En outre, l'apprentissage de la rédaction de ce type de textes favorise l'acquisition de nombreux outils langagiers permettant aux étudiants de s'exprimer et d'assurer la cohérence textuelle dans leurs écrits (Pham Thi Thanh Ha, 2013 ; Thyron, 1997). La rédaction de textes argumentatifs en FLE est en soi une activité complexe et difficile dans laquelle les étudiants doivent travailler à la fois sur l'aspect rhétorique (la situation argumentative, les conditions de mise en place, l'interaction entre les interlocuteurs et les consignes de la tâche) et l'aspect dialectique (les normes d'un texte argumentatif telles que la structure de l'argumentation, la pertinence, la cohérence et la cohésion textuelle) (Ferretti et Fan, 2016). Par ailleurs, Perry (1998), Cartier et Butler (2016) ont identifié les caractéristiques d'activités complexes qui peuvent s'appliquer dans le présent contexte, dont celles de couvrir l'ensemble d'un sujet, traiter l'information de sources variées, proposer des productions variées. Ainsi, cela requiert une autorégulation de l'apprentissage de la part des étudiants de FLV2 afin de leur permettre

de réaliser leur apprentissage dans un contexte complexe et par conséquent d'atteindre les objectifs du cours.

La rédaction de textes argumentatifs est une forme d'écriture difficile à apprendre, même en langue maternelle (Pham Thi Thanh Ha, 2013). Cette difficulté demeure encore plus importante lorsque le texte argumentatif est appris par les étudiants novices en français qui ont en plus cette langue comme la deuxième langue étrangère. Les différences entre les trois langues peuvent causer des interférences linguistiques et culturelles chez les étudiants de FLV2 (Nguyen Van Nhan, 2004 ; Pham Thi Thanh Ha, 2013). L'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs en français exige que les étudiants de FLV2 acquièrent des connaissances sur les caractéristiques de l'argumentation (Ngo Thi Thu Ha, 2011 ; Pham Thi Thanh Ha, 2013) et mettent en œuvre des stratégies d'autorégulation de la rédaction telles que l'identification d'objectifs, la restructuration d'environnements de rédaction, la gestion du temps, les stratégies spécifiques de rédaction (Dang Tin Tan, 2010). Cet ensemble de stratégies d'autorégulation peut permettre aux étudiants de réussir à rédiger en français, avec justesse, des textes clairs, cohérents et convaincants dans un temps imparti.

Cependant, l'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs pose un défi très important pour les étudiants du parcours de FLV2 : acquérir des connaissances sur l'argumentation et développer des stratégies d'autorégulation de rédaction en un temps restreint, en plus de leur faible niveau en français. Or, compte tenu des nombreuses connaissances à acquérir et des compétences à développer, il est implicitement attendu des étudiants qu'ils apprennent la rédaction de manière autorégulée lors du cours de rédaction de textes argumentatifs qui se donne au 4^e semestre du programme d'études. Il importe donc que ceux-ci autorégulent leur apprentissage pour rédiger des textes argumentatifs tout en comblant leurs lacunes en français. Ainsi, ils ont à mobiliser des stratégies d'autorégulation appropriées afin de bien gérer leur nouveau et complexe contexte d'apprentissage, de déterminer leurs propres objectifs, de maintenir leur motivation et de contrôler leurs émotions tout au long de leur processus d'apprentissage (Zimmerman et Risemberg, 1997).

1.2. Problème

Dans ce contexte complexe d'apprentissage du français langue étrangère, plusieurs étudiants peinent à apprendre la rédaction de textes argumentatifs en cette langue (Dang Tin Tan, 2010a ; Ngo Thi Thu Ha, 2011, Pham Thi Thanh Ha, 2013).

Ce problème d'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs en français est de grande ampleur et s'observe en contexte de langue maternelle comme en langue étrangère (Ferretti et Fan, 2016 ; Jiao, 2012 ; Ngo Thi Thu Ha, 2011 ; Pham Thi Thanh Ha, 2013 ; Philion, Bourassa, Leblanc, Plouffe et Arcand, 2010 ; Soumeya, 2014 ; Thyrion, 2004). Dans le contexte de l'apprentissage de la rédaction de textes en français langue maternelle, Thyrion (2004) relève qu'environ 25 % des étudiants en lettres de l'Université de Louvain se heurtent à des obstacles importants pour communiquer et argumenter à l'écrit, même dans leur langue maternelle. Philion et al. (2010), pour leur part, réalisent leur recherche dans le cadre du programme *Passeport à l'Université d'Ottawa* qui offre un accompagnement personnalisé à un grand nombre d'étudiants en échec. Un de ses volets est l'appui à la rédaction de travaux universitaires parce que la faiblesse en rédaction est un des plus grands problèmes des étudiants en échec.

Dans le contexte de l'apprentissage de la rédaction de texte en langue étrangère, Jiao (2012) constate d'abord des problèmes linguistiques chez des étudiants chinois concernant les notions grammaticales qui n'existent pas en mandarin et les nuances des synonymes que la traduction en mandarin ne permet pas de distinguer. Le deuxième problème soulevé chez la plupart des étudiants chinois est celui de la cohérence et de la cohésion textuelle (Jiao, 2012). Toujours dans le contexte de l'apprentissage de la rédaction en FLE, Pham Thi Thanh Ha (2013) montre que plusieurs étudiants vietnamiens de l'Université de Hanoï, dont ceux de FLV2, éprouvent de la difficulté à structurer leur argumentation, à enchaîner leurs idées et à exprimer correctement leurs idées en français.

1.2.1. Manifestations du problème

Le problème d'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs des étudiants peut se manifester sous forme des problèmes d'autorégulation et des problèmes de rédaction.

Sur le plan d'autorégulation de l'apprentissage de la rédaction en général, plusieurs étudiants ont des difficultés à autoréguler leur rédaction. En effet, certains étudiants n'arrivent pas à interpréter les exigences des activités de manière adéquate, et par conséquent, ceux-ci peuvent avoir du mal à déterminer les objectifs à atteindre et à évaluer leur apprentissage à la fin du processus (Flower et Hayes, 1980 ; Zimmerman et Risemberg, 1997).

Une autre manifestation de ce problème est révélée : leur difficulté à identifier les tâches et à planifier les séquences de leur activité rédactionnelle même lorsqu'ils ont à réaliser des tâches familières (Zimmerman et Risemberg, 1997). Cela les oblige alors à consacrer un temps important à la réalisation de ces tâches pour pouvoir atteindre leurs objectifs. Les étudiants sont aussi susceptibles d'avoir de la difficulté à gérer le contexte d'apprentissage (Zimmerman et Risemberg, 1997), à trouver et à maintenir leur motivation (Pintrich, 2004 ; Harris, Graham et Mason, 2006), à contrôler leurs émotions ainsi que leur attention tout au long du processus d'apprentissage (Flower et Hayes, 1980 ; Zimmerman et Risemberg, 1997).

Par ailleurs, plusieurs étudiants entretiennent un faible sentiment d'auto-efficacité et par conséquent, ils peuvent être démotivés pour la tâche en cours (Cosnefroy, 2010b, 2016).

Sur le plan de rédaction, le problème est soulevé à travers le taux d'échec des étudiants de FLV2 à la fin du cours de rédaction de textes argumentatifs. En effet, ce problème est constaté chez les étudiants des promotions 2014, 2015 et 2016 sous cinq aspects :

- 1) le taux d'échec à la fin du cours de rédaction de textes argumentatifs est élevé (31,1 % ; 22,2 % ; 18,2 %) (voir le tableau 1) ;
- 2) la variation des notes obtenues est grande, allant de 1,5/10 à 9/10 ;
- 3) les arguments ne sont pas toujours pertinents et bien justifiés ;
- 4) l'argumentation n'est pas bien structurée et cohérente ;
- 5) de nombreuses fautes morphosyntaxiques et d'interférences grammaticales et lexicales sont relevées dans des écrits des étudiants vietnamiens de l'Université de

Hanoï et les erreurs sont parfois si importantes qu'elles rendent les écrits incompréhensibles.

Tableau 1. Résultats des promotions 2014, 2015, 2016 au cours « Rédaction de textes argumentatifs »

Sessions		Résultats
K2014	Note moyenne	5,9
	Taux d'échecs	31,1 %
K2015	Note moyenne	5,8
	Taux d'échecs	22,2 %
K2016	Note moyenne	6,3
	Taux d'échecs	18,2 %

1.2.2. Conséquences possibles du problème

Ce problème d'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs est important, car il peut avoir des conséquences sur le cheminement des études universitaires. En effet, lorsque les étudiants perçoivent une activité excessivement difficile, ils risquent de voir baisser leur sentiment d'auto-efficacité à la réaliser, de se démotiver et de se désengager de l'activité en cours (Cleary et Kitsantas, 2017). Cela peut avoir des effets négatifs sur leur apprentissage et ne leur permet pas d'apprendre la rédaction de textes argumentatifs avec succès et de manière autoréglée (Cosnefroy, 2010b, 2016).

Même pour les étudiants qui éprouvent rarement des difficultés à apprendre la rédaction, une autorégulation partielle ou inadéquate peut toujours avoir pour conséquence un apprentissage inefficace (Butler, 1999), voire des échecs aux examens (Cosnefroy, 2010b ; Graham, Harris et Mason, 2005 ; Mason, Kubina, Kostewicz, Cramer et Datchuk, 2013). Par exemple, ces étudiants risquent de planifier de manière inefficace les séquences rédactionnelles, de poursuivre des objectifs inappropriés ou d'avoir des soucis pour contrôler leurs émotions personnelles à une certaine étape de la rédaction.

Dans le présent contexte, de faibles résultats ou un échec au cours de rédaction de textes argumentatifs sont susceptibles de compromettre la poursuite des cours des deux dernières années (Université de Hanoï, 2017). Ceux qui échouent aux examens ne peuvent pas être admis à la formation professionnelle de l'Université de Hanoï ni au programme de co-formation avec des universités partenaires à l'étranger pour les deux dernières années.

Ceux qui obtiennent de faibles résultats aux examens de ce cours peuvent rencontrer des difficultés pour la poursuite des cours des deux dernières années tels que la traduction, la communication d'entreprise, le marketing touristique.

1.3. Facteurs d'influence du problème

Plusieurs recherches permettent d'identifier différents facteurs susceptibles d'influer sur le problème d'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs. Les facteurs reconnus pour leur influence sur cet apprentissage peuvent être groupés en deux catégories : les facteurs d'influence relatifs au contexte d'apprentissage et aux étudiants eux-mêmes.

1.3.1. Facteurs d'influence relatifs au contexte d'apprentissage

Plusieurs recherches mettent en évidence l'influence du contexte sur l'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs. Selon Cartier et Butler (2016), le contexte ne désigne pas simplement le cadre d'un cours, mais il intègre divers aspects de l'environnement tels que la communauté d'appartenance socioculturelle des étudiants. Ainsi, les facteurs liés aux contextes socioculturel et scolaire sont décrits dans cette sous-section.

1.3.1.1. Facteurs relatifs au contexte socioculturel

À propos de l'influence du contexte socioculturel sur l'apprentissage des langues étrangères (Bazerman, 2016 ; Blakeslee, 2000 ; Graham, 2018 ; Graham, Harris, MacArthur et Santangelo, 2018), les facteurs culturels peuvent constituer des obstacles pour les étudiants. En effet, plusieurs problèmes d'apprentissage des langues étrangères proviennent des différences entre la culture d'origine des étudiants et la culture de la langue à apprendre (Allard, Mizoguchi et Bourdeau, 2006 ; Hoat dong khoa hoc, 2016 ; Melaouhia Ben Hamadi, 2014). Par exemple, l'absence de l'expression mimo-gestuelle dans la conversation quotidienne représente un des obstacles connus pour la plupart des étudiants vietnamiens. Ils ont souvent du mal à jouer des rôles dans des situations de communication simulée et à acquérir les comportements des usagers du français. Ainsi, les étudiants ne peuvent pas s'embrasser quand ils font des jeux de rôles mimant une rencontre amicale. Dans leur culture, tout contact physique entre un homme et une femme n'est pas socialement accepté.

Un autre exemple qui illustre des faux pas que des étudiants vietnamiens commettent souvent lors des situations de communication simulée en classe ou réelle dans la vie est la question sur l'âge de leur interlocuteur. Cette question est considérée comme impolie dans la culture occidentale, dont la culture française, alors que dans la culture vietnamienne, la hiérarchie se crée dès la première conversation et les Vietnamiens interrogent leur interlocuteur tout de suite sur son âge afin de déterminer cette hiérarchie ainsi que la façon de s'adresser à celui-ci (Hoat dong khoa hoc, 2016). Les interférences culturelles demeurent donc parfois problématiques pour les étudiants étrangers dans leurs cours de FLE (Melaouhia Ben Hamadi, 2014).

Concernant l'autorégulation de l'apprentissage, l'absence d'égo est un trait de la culture vietnamienne qui peut créer également des difficultés aux étudiants. Cette conception peut agir comme un frein au développement de l'autonomie, du sens des responsabilités et du sens de décision d'un individu (Hoat dong khoa hoc, 2016). Traditionnellement, le *moi-individu* s'efface par obligation et par modestie. Ce phénomène s'explique tout d'abord par l'importance du *moi-communauté* qui aide à se protéger et à s'entraider pour faire face aux catastrophes naturelles et pour lutter contre l'invasion des ennemis dans l'histoire du pays (Hoat dong khoa hoc, 2016). Puis, la triple religion (Confucianisme, Taoïsme et Bouddhisme) de cette culture implique que chaque individu existe avant tout par sa relation avec ses trois supérieurs (le roi, le père et le professeur) (Hoat dong khoa hoc, 2016). Cette modestie est aussi exprimée par le fait que les pronoms *je/me/moi* se présentent rarement dans la conversation des Vietnamiens d'autrefois (Nguyen Van Nhan, 2004). Même maintenant, les Vietnamiens continuent à appeler d'autres personnes par des noms communs qui désignent la relation de ces dernières avec eux telles que mère, tante, petit frère ou des noms qui marquent l'âge de celles-ci. Cette manière de communiquer montre que le *moi-individu* se met toujours en retrait dans sa relation avec d'autres personnes de sa communauté (Nguyen Thi Le Hang, 2015). Dans cette culture, le *moi-individu* doit laisser la place au *moi intégré*, même dilué dans sa communauté. Par conséquent, les étudiants cherchent à s'effacer devant les autres et ils ont du mal à prendre des décisions dans leur vie en général, dans leurs études en particulier, à poser des questions ou à montrer leur créativité, leur autonomie (Hoat dong khoa hoc, 2016).

Plus spécifiquement, l'apprentissage autorégulé de la rédaction de textes argumentatifs peut aussi être influencé par les facteurs culturels tels que l'absence du « moi » et les tabous culturels. Un égo oublié ou caché peut devenir une source de difficultés qui ne permet pas aux étudiants de s'exprimer, de donner leurs propres opinions et de les défendre (Hoat dong khoa hoc, 2016).

Beaudet et Alamargot (2011) constatent que dans les écrits argumentatifs, des étudiants ont tendance à adopter un éthos collectif qui est en cohérence avec l'image de leur communauté discursive, et par conséquent, à faire fi de leurs opinions personnelles pour se fondre dans l'*identité d'entreprise*. Réfuter le point de vue de quelqu'un risque de toucher son amour-propre, surtout quand il s'agit d'une personne de hiérarchie supérieure (Hoat dong khoa hoc, 2016). Contredire un point de vue largement partagé dans la communauté révèle un grand défi pour les étudiants. Bien que la capacité de développer une opinion critique et de débattre soit encouragée à l'université, une attitude critique à l'égard du discours ambiant est perçue dans la société comme perturbatrice et même irritante (Dias, Freedman, Medway et Par, 1999 ; Nguyen Tuyen Son et Nguyen Huan Buu, 2020).

Par ailleurs, les tabous culturels constituent parfois des obstacles pouvant empêcher les étudiants d'être en contact avec certains sujets et d'exprimer leurs idées qui semblent différentes, non partagées ou opposées (Hoat dong khoa hoc, 2016). Par exemple, lorsque les étudiants doivent donner leur opinion sur le concubinage, la plupart des étudiantes n'osent pas dire qu'elles sont pour le concubinage, bien que les arguments favorables à celui-ci soient plus nombreux et moins abstraits, donc plus faciles à exprimer en français pour les étudiants qui ne sont pas à un niveau avancé. Ce choix concernant la thèse principale de leur argumentation est explicable : dans la plupart des familles vietnamiennes, les filles n'ont traditionnellement le droit de quitter la famille qu'après leur mariage et elles seront mal jugées si elles cohabitent ou pensent cohabiter avec leur partenaire sans se marier.

En somme, la culture de la langue source (le vietnamien) peut exercer des influences sur le problème d'apprentissage de la langue cible (le français) en général, et sur l'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs en particulier.

1.3.1.2. Facteurs relatifs au contexte scolaire

Sur le plan de l'apprentissage du FLE, les problèmes que certains étudiants de FLV2 rencontrent lors de leur apprentissage peuvent être expliqués tout d'abord par les cours de l'enseignement primaire et secondaire qui sont majoritairement magistraux et basés sur l'apprentissage par cœur et la répétition des leçons données par les professeurs. Cette méthode de travail enracinée dans la mentalité et les habitudes des étudiants ne favorisent pas l'explicitation des opinions personnelles et le développement de la compétence d'argumenter (BigSchool.vn, 2017).

Puis, le problème d'apprentissage peut être issu du contexte d'apprentissage de la première langue étrangère (l'anglais) dans plusieurs écoles primaire et secondaire. En effet, l'approche didactique de grammaire-traduction reste encore très populaire dans l'enseignement des langues étrangères dans la plupart des écoles primaires et secondaires publiques au Vietnam (Hoang Van Van, 2010 ; Huynh Thi Tram Sinh, 2021; Nguyen Thi Lan Phuong et Phung Thuy Nhu, 2015), alors que cette approche est considérée comme un choix didactique qui peut nuire à la communication. Cette approche ne favorise pas le développement des compétences communicatives, entre autres, la compétence rédactionnelle.

Le problème d'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs peut être influencé aussi par plusieurs facteurs scolaires tels que le programme d'études, les caractéristiques des cours en général et celles du cours de rédaction en particulier, la rédaction en soi et le matériel de référence. En effet, un parcours d'études universitaires fixe offert à tous les étudiants d'un programme de formation ne favorise pas le développement des compétences d'autorégulation chez les étudiants. Les objectifs ne sont pas déterminés par les étudiants eux-mêmes, mais par le programme, comme le cas de l'Université de Hanoï (Université de Hanoï, 2017).

Par ailleurs, le cours de rédaction de textes argumentatifs vise à développer chez les étudiants les connaissances et les compétences à écrire des textes convaincants en explicitant leurs opinions et en les défendant (Beaudet et Alamargot, 2011 ; Université de Hanoï, 2017). La rédaction en soi de textes argumentatifs est une activité difficile et

complexe pour les étudiants vietnamiens. En effet, ce type de texte est difficile, même en langue maternelle (Ngo Thi Thu Ha, 2011). En contexte vietnamien, de nombreux étudiants rencontrent des difficultés pour prendre position, pour trouver des arguments pertinents afin de défendre ou de réfuter un point de vue, pour assurer la cohérence et la cohésion textuelles (Ngo Thi Thu Ha, 2011; Nguyen Lan Phuong, 2012; Pham Thi Thanh Ha, 2013)

La rédaction de textes argumentatifs est une activité complexe, car il s'agit d'un ensemble de tâches qui visent divers objectifs, qui ciblent des connaissances variées de l'argumentation, qui suscitent la réflexion des étudiants sur leur apprentissage et qui les font argumenter sur différents sujets (Golder et Favart, 2003, Thyrion, 1997). Une telle situation d'apprentissage en deuxième langue étrangère avec toute sa complexité peut devenir une source de problèmes pour les étudiants. Enfin, le temps en classe pour le cours de rédaction de textes argumentatifs est très restreint, soit une durée de 37,5 heures (10 séances de 3 h 45 chacune). Ce rapport disproportionné entre le temps limité alloué aux activités, les objectifs ambitieux et les contenus volumineux du cours (Université de Hanoï, 2017) pose ainsi un grand défi pour l'apprentissage et pour l'enseignement de ce type de texte en langue étrangère.

1.3.2. Facteurs relatifs aux étudiants

Plusieurs facteurs personnels peuvent influencer sur le problème d'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs chez les étudiants de FLV2. Ils sont groupés en deux catégories principales : les facteurs affectifs et les facteurs cognitifs.

1.3.2.1. Facteurs affectifs

Le problème d'apprentissage peut s'expliquer par divers facteurs affectifs de la part des étudiants eux-mêmes : le manque ou l'absence de motivation (Graham, 2018 ; Hofer, Fries, Helmke, Kilian, Kuhnle, Zivkovic, Goellner et Helmke, 2010 ; Pintrich, 2004 ; Pintrich et De Groot, 1990), les émotions négatives ou un faible sentiment d'auto-efficacité (Baillet et al., 2016 ; Bandura, 2003 ; Graham, 2018). En effet, les échecs lors des tâches précédentes peuvent provoquer une perception négative de leur auto-efficacité, de l'anxiété et le désengagement du processus d'apprentissage (Galand et Vanlede, 2004).

Sur le plan de l'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs, le problème peut être expliqué tout d'abord par le fait que les étudiants vietnamiens ont souvent une crainte de s'affirmer ou de se différencier des autres (Hofer et al., 2010). Ils sont nés et grandissent dans un milieu culturel où leur égo n'est pas valorisé (Hoat dong khoa hoc, 2016). Il se peut que les étudiants ne soient pas habitués à s'exprimer ou qu'ils craignent de donner leurs opinions personnelles et de les défendre devant les autres.

1.3.2.2. Facteurs cognitifs

Le problème d'apprentissage de la rédaction de textes peut être influencé par une autorégulation inadéquate ou insuffisante. La plupart des étudiants vietnamiens ne sont pas formés pour un apprentissage autorégulé. Par conséquent, ils ont souvent du mal à identifier des objectifs personnels, à planifier leur apprentissage, à déterminer des stratégies d'apprentissage appropriées (Hoat dong khoa hoc, 2016; Nguyen Lan Phuong, 2012).

Plus spécifiquement dans l'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs, le problème soulevé chez les étudiants de FLV2 de l'Université de Hanoï peut être influencé par leurs lacunes linguistiques en français (Lam, 2014 ; Sasaki, Mizumoto et Murakami, 2018). En effet, plusieurs étudiants atteignent seulement le niveau A2 (faux débutant) au début du cours de rédaction de textes argumentatifs (Pham Thi Thanh Ha, 2013) alors que ce cours s'adresse généralement au niveau B2 selon le CECR (Conseil de l'Europe, 2001). La plupart d'entre eux arrivent au cours de rédaction de textes argumentatifs sans avoir acquis les compétences requises en français (voir l'annexe 2). Leur faible niveau de français se manifeste par leurs échecs aux épreuves écrites des trois premiers semestres. Cette faiblesse en français en général et en rédaction de textes en français en particulier est susceptible de faire obstacle à l'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs. Ces étudiants peuvent éprouver de grandes difficultés à apprendre l'argumentation parce que ceux-ci ont généralement un vocabulaire insuffisamment riche et commettent beaucoup d'erreurs morphosyntaxiques dans leurs écrits (Nguyen Van Nhan, 2004).

Par ailleurs, les étudiants de FLV2 ont le français comme troisième langue à maîtriser (après le vietnamien et l'anglais) et comme deuxième langue étrangère à apprendre. Les

connaissances antérieures en anglais ne leur permettent pas toujours des transferts appropriés pour l'acquisition du français à l'université, mais au contraire, elles peuvent causer des interférences dans leur expression en français.

Enfin, des stratégies d'autorégulation de rédaction de textes en langue étrangère sont reconnues lacunaires chez plusieurs étudiants en contexte d'apprentissage de la rédaction de textes en langues étrangères (Escorcía et Fenouillet, 2021 ; Hoat dong khoa hoc, 2016 ; Ngo Thi Thu Ha, 2011). En effet, plusieurs étudiants peuvent avoir des difficultés à identifier les objectifs de l'activité (Graham, 2018 ; Zimmerman et Risemberg, 1997), à planifier la démarche rédactionnelle, à choisir des ressources adéquates à la recherche d'idées (Nguyen Lan Phuong, 2012), à structurer un texte cohérent (Pham Thi Thanh Ha, 2013 ; Thyron, 1997), à maintenir leur motivation et à contrôler leurs émotions tout au long de l'activité (Baillet et al., 2016 ; Graham, 2018 ; Hofer et al., 2010 ; Pintrich, 2004 ; Pintrich et De Groot, 1990 ; Zimmerman et Schunk, 2007).

Parmi les facteurs contextuels et personnels mentionnés ci-dessus, le facteur relatif à l'autorégulation de l'apprentissage de la rédaction en langue étrangère est le plus pertinent et important (Dang Tin Tan, 2010) parce qu'il existe un risque d'échec chez les étudiants qui autorégulent leur apprentissage de la rédaction de manière inadéquate par rapport aux exigences de l'activité rédactionnelle et qui subissent de ce fait des échecs répétés (Graham, 1991).

Dans le cadre de cette étude, les étudiants ciblés sont majoritairement novices en français, malgré les cours de français suivis durant les trois premiers semestres. Plusieurs ont même échoué aux examens des semestres précédents, mais ils sont toujours admis au cours de rédaction de textes argumentatifs. Il importe donc que ceux-ci autorégulent leur apprentissage pour rédiger des textes argumentatifs tout en comblant leurs lacunes en français. Ainsi, ils doivent mobiliser des stratégies d'autorégulation appropriées afin de bien gérer leur nouveau et complexe contexte d'apprentissage, de déterminer leurs propres objectifs, de maintenir leur motivation et de contrôler leurs émotions tout au long de leur processus d'apprentissage (Zimmerman et Risemberg, 1997).

1.4. Question de recherche

L'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs est introduit au 4^e semestre du programme. Il s'agit d'un apprentissage complexe et difficile pour la plupart des étudiants, et particulièrement pour les étudiants novices de FLV2. Ainsi, il est attendu que ces derniers apprennent la rédaction de textes argumentatifs de manière autorégulée afin d'atteindre les objectifs préalablement fixés (Zimmerman et Risemberg, 1997).

Le problème traité dans la présente recherche est que dans un contexte d'apprentissage du FLE, plusieurs étudiants de FLV2 éprouvent des difficultés dans l'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs. Ces difficultés peuvent se répercuter sur leurs résultats d'études, sur leur admissibilité à la formation professionnalisante et aux programmes de co-formation avec des universités partenaires francophones lors des deux dernières années (Université de Hanoï, 2016).

Plusieurs facteurs contextuels et personnels sont susceptibles d'influencer l'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs chez les étudiants de FLV2, entre autres, l'utilisation de stratégies d'autorégulation dans l'apprentissage de la rédaction de textes.

Compte tenu des difficultés éprouvées par plusieurs étudiants vietnamiens de FLV2 dans le cours de rédaction de textes argumentatifs en français et de la relation éventuelle entre les stratégies d'autorégulation utilisées et les performances obtenues, la question de recherche est la suivante : Comment les étudiants vietnamiens de FLV2 autorégulent-ils leur apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs ?

Chapitre 2 : Cadre théorique et recension spécifique des écrits

Ce chapitre présente le cadre théorique de la présente recherche ainsi que la recension spécifique des écrits visant à répondre à la question: Comment les étudiants vietnamiens de FLV2 autorégulent-ils leur apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs? Or, aucune recherche dans le domaine de l'apprentissage autorégulé de la rédaction de textes argumentatifs ne permet de répondre à la question de la présente étude qui porte spécifiquement sur le contexte vietnamien. Dans ce cas, les travaux de domaines proches à la question de recherche serviront à préciser les objectifs de recherche de la présente étude.

Le chapitre commence par la présentation du cadre théorique sur lequel s'appuie la présente recherche. Puis, la recension spécifique des écrits est présentée. Ce chapitre se conclut par la formulation des objectifs de recherche.

2.1. Cadre théorique

Cette partie vise d'abord à introduire la définition retenue dans cette étude de l'apprentissage du français langue étrangère et à relever les particularités de l'apprentissage d'une langue étrangère. Ensuite, elle présente l'autorégulation de l'apprentissage de la rédaction de textes en soulignant le rôle des stratégies d'autorégulation dans un processus d'apprentissage de la rédaction de textes. Enfin, elle se termine par la présentation de la rédaction de textes argumentatifs et de ses composantes.

2.1.1. *Apprentissage du français langue étrangère*

La question de recherche s'inscrit dans un contexte d'apprentissage du FLE. Le *français langue étrangère* est défini par Cuq (2003) comme étant une langue de nature étrangère dont l'apprentissage se fait dans un pays non francophone et qui n'est pas utilisée comme langue de scolarisation. Fenclová (2014) distingue le français langue étrangère (FLE) du français langue maternelle (FLM) en s'appuyant sur les spécificités du processus d'appropriation de la langue elle-même, c'est-à-dire sur des caractéristiques intérieures. Selon cette auteure, les connaissances et les compétences d'une langue maternelle sont

acquises spontanément et simultanément avec le développement de la cognition d'un enfant, alors qu'une langue étrangère est apprise quand la cognition de l'apprenant et la maîtrise de sa langue maternelle ont déjà atteint un certain niveau.

Le filtre de la langue maternelle crée une base très importante des représentations linguistiques au cours de l'apprentissage du FLE, que cette référence soit utilisée explicitement ou implicitement. La différence entre le FLE et la langue maternelle et la différence des expériences vécues dans le contexte de la langue maternelle des étudiants et celles vécues dans le contexte du FLE pourraient conduire à des interférences, des faux amis dans la communication. Par exemple, les étudiants vietnamiens ont souvent du mal à mémoriser le genre des noms des objets parce que dans leur langue maternelle, cette notion de genre n'existe pas (Nguyen Thi Minh Huyen, Romary et Vu Xuan Luong, 2003). Ou pour les étudiants russes, « table » est féminin en français, alors que « стол » est masculin dans leur langue maternelle (Lysenkova, 2004).

Selon Germain et Netten (2010), l'apprentissage du FLE est un processus d'acquisition des connaissances explicites et des compétences implicites. Cette acquisition se réalise par la *pratique fonctionnelle de la langue*. Autrement dit, c'est l'utilisation de la langue dans des situations authentiques de la communication, et non les connaissances explicites de règles, qui permettent de développer les compétences implicites chez les étudiants (Germain et Netten, 2010). De ce fait, cette pratique fonctionnelle de la langue leur permet d'améliorer l'apprentissage procédural (Germain et Netten, 2010). Il s'agit donc de la pratique d'énoncés, en situation authentique de communication. Ainsi, il est important de recourir à des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage des langues étrangères qui permettent de développer directement l'habileté à communiquer sans le détour du savoir explicite. Les stratégies d'apprentissage des langues étrangères sont les pensées et les actions complexes et dynamiques qui sont sélectionnées et utilisées par les étudiants avec un certain degré de conscience dans un contexte spécifique, afin d'autoréguler des éléments cognitifs, émotionnels et sociaux pour accomplir une tâche, améliorer leurs performances linguistiques et améliorer leurs compétences à long terme (Oxford, 2017).

Des stratégies d'autorégulation appropriées peuvent permettre aux étudiants d'acquérir des connaissances et des compétences en FLE plus rapidement. Les connaissances et les

compétences acquises peuvent favoriser l'expression de leurs idées et de leurs sentiments en fonction de leurs propres désirs de communication dans des situations authentiques de manière plus spontanée et indépendante sans recours à la grammaire explicite, sauf pour l'apprentissage de certains aspects de la rédaction de textes (Germain et Netten, 2010).

Plus spécifiquement dans le processus d'apprentissage de la rédaction de textes en FLE, les connaissances explicites sur la langue suivent le développement de la compétence implicite (Germain et Netten, 2005). Les étudiants commencent généralement par la production d'un ou de plusieurs paragraphes simples, proche de leur production orale. Même à ce stade d'acquisition de connaissances et de compétences, les étudiants devraient mettre en œuvre des stratégies d'autorégulation favorables à l'apprentissage de la rédaction en langue étrangère telles que l'identification d'objectifs concernant des connaissances linguistiques et des compétences rédactionnelles, la mobilisation des connaissances antérieurement acquises lors de l'apprentissage de l'oral pour une utilisation adaptée à l'apprentissage de l'écrit. Dans ce processus d'apprentissage en FLE, la correction des erreurs est une étape indispensable de la démarche rédactionnelle dans laquelle les étudiants travaillent avec la grammaire externe afin de développer leurs connaissances explicites (Germain et Netten, 2005). En vue d'une correction efficace, des stratégies de révision de textes peuvent jouer un rôle très important.

En somme, l'apprentissage du FLE avec les particularités de l'apprentissage d'une langue étrangère nécessite de développer des stratégies d'autorégulation spécifiques chez les étudiants non natifs afin d'acquérir des connaissances explicites et des compétences implicites de cette langue étrangère.

2.1.2. Autorégulation de l'apprentissage de la rédaction de textes

Cette section commence par les définitions du concept clé de l'étude : *l'autorégulation de l'apprentissage de la rédaction de textes*. Puis, le modèle explicatif d'autorégulation de l'apprentissage de la rédaction de Zimmerman et Risemberg (1997) est présenté comme une référence sur les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage de la rédaction de textes. D'autres modèles existants (Graham, 2018 ; Hayes, 1996 ; Flower et Hayes, 1980 ;

Hayes et Nash, 1996) sont également décrits afin de justifier le choix du modèle de Zimmerman et Risemberg (1997) dans cette étude.

2.1.2.1. Définitions de l'autorégulation de l'apprentissage de la rédaction de textes

Diverses définitions de l'autorégulation de l'apprentissage de la rédaction sont utilisées dans les recherches du domaine (Graham, 2018 ; Hayes, 1996 ; Flower et Hayes, 1980 ; Hayes et Nash, 1996 ; Zimmerman et Risemberg, 1997).

Flower et Hayes (1980) définissent l'autorégulation de l'apprentissage de la rédaction en soulignant l'aspect cognitif du processus d'autorégulation. Selon ces auteurs, l'autorégulation est constituée de plusieurs stratégies spécifiques (planification d'activité rédactionnelle, réalisation de première ébauche à partir des idées initiales, développement d'idées, etc.) permettant aux étudiants d'atteindre leurs objectifs.

En 1996, Hayes revoit cette perspective d'autorégulation de la rédaction en la situant comme un processus constitué d'un ensemble de stratégies cognitives, émotionnelles et motivationnelles permettant d'atteindre l'objectif de performance en rédaction dans un contexte précis. Selon cet auteur, les stratégies cognitives sont supportées par la mémoire à long terme et la mémoire de travail.

Toujours en 1996, Hayes et Nash précisent par ailleurs l'autorégulation de l'apprentissage de la rédaction de Hayes en soulignant l'importance des stratégies de planification rédactionnelle, cette fois, la planification procédurale. Selon ces auteurs, la planification est une opération intentionnelle qui nécessite de la part des étudiants, à l'étape de la préparation, des réflexions afin de résoudre les problèmes liés à la rédaction.

Plus complète que les définitions mentionnées ci-dessus, l'autorégulation de l'apprentissage de la rédaction de textes est définie comme « un système complexe de processus interdépendants qui sont étroitement liés au sentiment sous-jacent d'efficacité personnelle » (Zimmerman et Risemberg, 1997, p.73, traduction libre). Autrement dit, c'est un processus sociocognitif complexe qui requiert l'engagement des étudiants tout au long du processus d'apprentissage de la rédaction, que ce soit à l'étape de la planification, de la gestion ou de l'évaluation, et ce, dans un contexte donné. Ce processus est soutenu

par différentes stratégies d'autorégulation contextuelle, comportementale et personnelle permettant d'améliorer les performances des étudiants.

Selon la définition plus récente de Graham (2018), l'autorégulation de l'apprentissage de la rédaction de textes s'appuie sur trois mécanismes de contrôle (l'attention, la mémoire de travail et l'exécution) permettant aux étudiants d'autoréguler leur motivation, leurs émotions, leurs traits de personnalité, les facteurs physiologiques et les facteurs contextuels. Ce processus se réalise en interaction avec la communauté sociale dans laquelle il se situe.

Comme la présente recherche a pour but d'étudier les stratégies d'autorégulation de la rédaction utilisées par les étudiants de l'Université de Hanoï dans un contexte de cours de rédaction de textes argumentatifs en français langue étrangère, c'est la définition de Zimmerman et Risemberg (1997) qui est retenue. Ce choix repose sur les arguments suivants. D'abord, elle met l'accent explicite sur diverses stratégies d'autorégulation que les étudiants peuvent mettre en œuvre tout au long d'une tâche rédactionnelle. Par ailleurs, cette définition mentionne aussi l'influence éventuelle que l'autorégulation exerce sur les performances des étudiants. Enfin, cette définition situe les stratégies d'autorégulation dans un contexte d'apprentissage précis.

2.1.2.2. Modèles d'apprentissage autorégulé de la rédaction de textes

Plusieurs modèles illustrent le rôle de l'autorégulation dans l'apprentissage de la rédaction de textes (Graham, 2018 ; Harris et Graham, 2017 ; Hayes, 1996 ; Flower et Hayes, 1980 ; Hayes et Nash, 1996 ; Zimmerman et Risemberg, 1997).

Le modèle de Flower et Hayes (1980) qui peut être considéré comme le premier modèle d'apprentissage autorégulé de la rédaction de textes cible l'aspect cognitif de l'apprentissage. Il comprend trois composantes essentielles : le contexte, la mémoire à long terme et le processus cognitif de l'apprentissage. Selon ces auteurs, l'autorégulation se réalise essentiellement par les opérations cognitives liées à la planification. L'autorégulation intervient surtout à l'étape de planification dans laquelle les étudiants établissent des plans de contenus et de traitement du texte. Dans leur modèle, Flower et Hayes (1980) distinguent le plan « pour faire » du plan « pour dire » et du plan « pour

rédiger ». Les étudiants doivent d'abord déterminer les objectifs rhétoriques et pragmatiques de la rédaction en fonction de leur motivation, de leurs intentions et de leurs buts (plan pour faire) pour passer ensuite à l'organisation de contenu du texte (plan pour dire), et ils sont amenés enfin à la formulation du contenu envisagé en texte (plan pour rédiger). Ces trois plans sont en correspondance avec trois sous-processus de la planification : la génération, l'organisation et l'identification d'objectifs (Flower et Hayes, 1980).

Lors de la mise à jour de ce modèle dans les années 90, Hayes (1996) intègre les dimensions affectives et motivationnelles telles que le sentiment d'auto-efficacité, les prédispositions motivationnelles, les attitudes positives ou adaptatives. D'ailleurs, selon Hayes (1996), les facteurs contextuels ne sont plus limités au cadre espace-temps de la tâche rédactionnelle, mais ils comprennent aussi des facteurs sociaux tels que le public de lecteurs, les textes modèles antérieurement étudiés et les collaborateurs. Après 16 ans de recherches sur l'apprentissage autorégulé de la rédaction, Hayes (1996) met aussi à jour le modèle en y ajoutant le concept de *mémoire à long terme* selon les connaissances linguistiques, les connaissances rhétoriques et les schémas stratégiques pour des tâches de rédaction spécifiques. Parallèlement à l'expansion de la *mémoire à long terme*, cet auteur insère dans le processus d'apprentissage autorégulé de la rédaction l'utilisation de la *mémoire de travail* qui permet de stocker des informations sur le sujet ainsi que des connaissances sur les stratégies d'autorégulation et les idées pour la tâche rédactionnelle en cours.

Dans la même année, Hayes et Nash (1996) proposent un modèle dont le centre est la planification rédactionnelle. Selon ces auteurs, cette planification comprend la planification textuelle et la planification procédurale. Le deuxième type de planification qui se focalise sur les stratégies procédurales, une composante essentielle de l'apprentissage autorégulé, est la différence la plus importante de ce modèle par rapport aux précédents modèles. Il s'agit des processus généraux de réflexion, de raisonnement, de construction de connaissances et de résolution de problèmes.

Toujours dans les années 1990, Zimmerman et Risemberg (1997) proposent un modèle sociocognitif d'apprentissage autorégulé de la rédaction de textes. Il se compose d'un

ensemble de stratégies d'autorégulation permettant aux étudiants de gérer leurs actions, d'autoréguler le contexte rédactionnel et leurs processus cognitifs internes, de tirer les leçons des expériences afin de devenir plus performants dans le futur. Les stratégies sont groupées en trois catégories en lien avec l'autorégulation contextuelle, comportementale et personnelle. Ce modèle explique comment les étudiants contrôlent leur activité rédactionnelle, comment leur perception d'auto-efficacité influence et est influencée par l'autorégulation et comment ils acquièrent de nouveaux comportements d'autorégulation lors de leur apprentissage de la rédaction de textes.

Plus de deux décennies plus tard, le modèle plus récent de Graham (2018) s'inscrit dans une perspective à la fois cognitive et socioculturelle. Selon ce modèle, l'apprentissage de la rédaction de texte se situe dans une communauté sociale et se fait en interaction avec cette communauté. Ce modèle se distingue des précédents par la présence des mécanismes de contrôle permettant aux étudiants d'autoréguler non seulement les sous-processus personnels en rédaction, mais également d'interagir avec leur communauté.

Dans la présente étude, le modèle sociocognitif proposé par Zimmerman et Risemberg (1997) est retenu. Ce n'est pas le modèle le plus récent, mais c'est celui qui souligne le rôle et les catégories des stratégies d'autorégulation présentes dans le processus d'apprentissage de la rédaction de texte. Ces stratégies reconnues lacunaires chez plusieurs étudiants en contexte d'apprentissage de la rédaction de textes en langues étrangères (Escorcía et Fenouillet, 2011 ; Hoat dong khoa hoc, 2016 ; Ngo Thi Thu Ha, 2011) sont au centre de la question de la présente étude.

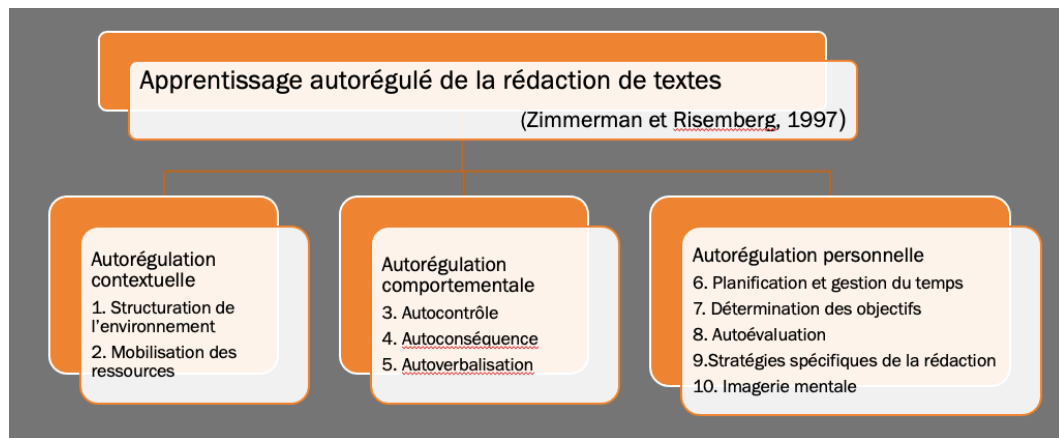
2.1.2.3. Modèle d'apprentissage autorégulé de la rédaction de textes de Zimmerman et Risemberg (1997) et ses stratégies

Selon le modèle d'apprentissage autorégulé de la rédaction de Zimmerman et Risemberg (1997), la rédaction est un processus sociocognitif complexe qui exige un engagement profond des étudiants tout au long de leur apprentissage. Lors de chaque tâche rédactionnelle, ils doivent entreprendre eux-mêmes leurs réflexions et mettre en œuvre diverses stratégies d'autorégulation afin de développer leur compétence rédactionnelle et d'améliorer la qualité de leurs écrits (MacArthur et Graham, 2016).

De plus, leur sentiment d’auto-efficacité peut être renforcé ou abaissé en fonction du succès des stratégies mises en œuvre. Ce sentiment d’auto-efficacité peut renvoyer aux perceptions des étudiants de la capacité de planifier et d’agir pour répondre aux exigences de la tâche rédactionnelle en cours (Zimmerman et Bandura, 1994) et influencer également leur motivation intrinsèque pour les futures tâches ainsi que pour leurs attentes éventuelles concernant la qualité des écrits (MacArthur et Graham, 2016).

Dans ce modèle, l’apprentissage autorégulé de la rédaction de texte est supporté par trois catégories principales : les stratégies d’autorégulation contextuelle, comportementale et personnelle. Ces trois catégories interagissent par un cycle de rétroactions à travers lequel les étudiants agissent, autodirigent et autocontrôlent pour réagir aux résultats d’évaluation ou d’autoévaluation sur l’efficacité de leur processus d’autorégulation (Zimmerman et Risemberg, 1997).

Figure 1. Le modèle d'apprentissage autorégulé de la rédaction de textes proposé par Zimmerman et Risemberg (1997)



La première catégorie de stratégies d’autorégulation de l’apprentissage de la rédaction identifiée par Zimmerman et Risemberg (1997) est relative à l’autorégulation contextuelle. Cette catégorie de stratégies d’autorégulation peut exercer une certaine influence sur les performances des étudiants. Son principe est de créer un environnement de rédaction favorable (un cadre de travail silencieux, à distance de l’attrait des multimédias, l’accès à des ressources informationnelles et informatiques, etc.) qui permet aux étudiants de mieux se concentrer sur leur tâche rédactionnelle et de varier les ressources favorisant la rédaction. Par exemple, des étudiants qui choisissent le début de

la matinée pour apprendre à rédiger peuvent plus aisément maintenir leur persévérance et éviter de se laisser distraire par d'autres activités, ils ont ainsi plus de chance d'être dans de bonnes dispositions physiques et mentales pour accomplir leur tâche rédactionnelle. De même, ceux qui font un choix stratégique et méthodique concernant les connaissances antérieures, ainsi que les ressources informationnelles et informatiques, sont éventuellement plus performants en rédaction. En effet, un bon choix de ressources informationnelles peut permettre d'enrichir les idées et un bon choix de logiciel de traitement et de révision de textes peut contribuer au succès de la rédaction. Le contenu du texte est essentiel, mais une bonne qualité linguistique et une présentation claire, intelligible, assistée par des logiciels sont également importantes.

La deuxième catégorie de stratégies d'autorégulation de l'apprentissage de la rédaction de textes dans le modèle de Zimmerman et Risemberg (1997) concerne l'autorégulation des comportements des étudiants lors de la rédaction. Il s'agit de l'autocontrôle, de l'autorécompense, et l'autoverbalisation. Ces stratégies interviennent de manière continue ou adaptative lors de la réalisation d'une tâche rédactionnelle. Les stratégies d'autocontrôle permettent aux étudiants d'autoréguler leurs émotions et de maintenir leur motivation. Il est préférable que les étudiants fassent émerger des émotions positives et évitent des états émotionnels défavorables lors de l'activité rédactionnelle. Les stratégies permettant aux étudiants de définir et de maintenir leur motivation sont aussi indispensables pour un engagement et une persévérance durable lors de leur apprentissage de la rédaction de textes. La stratégie d'autorécompense à la fin d'une tâche peut les motiver pour la tâche suivante. La stratégie d'autoverbalisation se rapporte à leur articulation personnelle pour améliorer leur processus rédactionnel.

La troisième catégorie de stratégies d'autorégulation concerne des ressources personnelles. Cette catégorie de stratégies permet aux étudiants de fixer les objectifs à atteindre, de planifier les tâches rédactionnelles, de traiter des informations lors de différentes étapes de leur démarche rédactionnelle, de déterminer les critères d'autoévaluation. Comme dans les modèles précédents (Flower et Heyes, 1980 ; Hayes, 1996 ; Hayes et Nash, 1996), il est indispensable que les étudiants fixent leurs objectifs concernant la forme et le contenu de leurs écrits, ou le nombre de pages à rédiger, ou le

temps à accomplir la tâche. Ces objectifs concrétisés peuvent les aider à planifier leurs activités quotidiennes et fonctionnent comme leurs critères d'autoévaluation implicites (Zimmerman et Risemberg, 1997). Le fait de déterminer les critères d'autoévaluation est aussi une stratégie d'autorégulation personnelle importante, particulièrement pour les étudiants qui sont déjà à un certain niveau de performance en rédaction. Plus les étudiants sont expérimentés, plus leurs critères de réussite sont exigeants et évidemment plus ils deviennent performants. Cependant, ils peuvent parfois, a contrario, diminuer le niveau d'exigence de leurs critères afin d'éviter une anxiété excessive qui risque de les démotiver ou de leur causer un blocage (Pintrich, 2004).

Selon Zimmerman et Risemberg (1997), les stratégies d'autorégulation des ressources personnelles les plus importantes concernent la planification de tâche de rédaction et le traitement des informations lors des étapes rédactionnelles parce qu'elles influent directement sur les performances des étudiants en rédaction et sur la qualité de leurs écrits. Outre ces deux stratégies essentielles, Zimmerman et Risemberg (1997) mentionnent aussi un autre type de stratégies personnelles : l'imagerie mentale. Cette stratégie peut prendre deux formes : positive et négative. De manière positive, l'imagerie mentale permet aux étudiants de laisser libre cours à leur imagination concernant l'intrigue, les personnages ou certains détails afin de rendre leur écrit plus vif, plus touchant ou plus original. À l'inverse, les étudiants peuvent imaginer des conséquences négatives en cas d'échec (perdre une bourse, redoubler) avant de se mettre à une nouvelle tâche rédactionnelle afin de renforcer leur motivation et de se montrer plus sérieux face à l'apprentissage de la rédaction. Pourtant, cette forme négative de l'imagerie mentale n'est pas un choix appréciable dans la mesure où un débutant ou un jeune enfant risque d'être découragé ou même bloqué à cause de cette idée négative concernant son auto-efficacité. Toujours en ce qui a trait aux stratégies personnelles, Zimmerman et Risemberg (1997) montrent que les étudiants s'autorégulent en mobilisant les stratégies relatives à la démarche rédactionnelle permettant de mieux rechercher des idées, de mieux organiser leurs idées pour élaborer le plan de la rédaction, d'exprimer leurs idées en texte sous forme de première ébauche, de relire leur texte et de le réviser en fonction des objectifs déterminés. Plus les stratégies sont utilisées, plus l'apprentissage autorégulé est efficace et plus la

qualité des écrits est améliorée. Après une tâche rédactionnelle, les étudiants peuvent aussi répertorier les difficultés rencontrées lors de la rédaction et les limites de leurs écrits pour une autorégulation plus efficace et une meilleure qualité de textes pour les futures tâches.

En bref, les trois catégories de stratégies d'autorégulation se réfèrent au fait que les étudiants entreprennent leur réflexion, maintiennent leur motivation, contrôlent leurs émotions et leurs actions pour atteindre leurs objectifs personnels.

2.1.2.4. La rédaction de textes argumentatifs

La recherche est réalisée dans le cadre d'un cours de rédaction de textes argumentatifs. La rédaction de ce type de textes peut viser différents objectifs tels que convaincre, persuader, négocier, débattre, réfuter, traiter ou même régler des conflits (Walton, 1992).

Un texte argumentatif peut être défini comme un discours qui consiste à tenter d'agir sur les représentations, les conceptions, les attitudes, les comportements d'un lecteur (individu ou groupe) qui sont l'objet d'une controverse (Adam, 1992 ; Thyron, 1997).

Un bon texte argumentatif doit présenter des points pertinents avec des preuves à l'appui (Ferretti et Fan, 2016). L'auteur doit s'appuyer sur des croyances ou des connaissances communes, faire appel aux valeurs afin d'expliquer sa position (Thyron, 1997).

Un texte argumentatif est généralement constitué de trois composantes principales : une thèse clairement formulée dès le début, un étayage cohérent des inférences visant à prouver la justesse de la thèse et une conclusion à la fin du texte (Adam, 1992). La première composante peut être formulée sous forme d'une thèse défendue ou d'une thèse réfutée. Une introduction contient possiblement le sujet amené avec des considérations générales, le sujet posé formulé de façon personnelle, la prise de position de l'auteur vis-à-vis du sujet à argumenter et le sujet divisé servant à introduire le plan de l'argumentation (Pham Thi Thanh Ha, 2013). La deuxième composante peut être constituée des introducteurs d'arguments et d'un introducteur de transition suivi de l'antithèse (Thyron, 1997). Chaque argument doit être présenté séparément dans un paragraphe et soutenu d'une explication suivie d'un ou de plusieurs exemples. La troisième composante vise essentiellement à confirmer la prise de position de l'auteur. Mais elle peut également apporter une ouverture vers un autre sujet en lien étroit avec l'argumentation (Pham Thi

Thanh Ha, 2013). Ce sont les trois composantes au niveau de structure textuelle de ce type de textes.

Au niveau micro textuel, le texte argumentatif contient des caractéristiques qui le différencient des autres types de textes : la cohérence et les marques de modalisation (Pham Thi Thanh Ha, 2013). La cohérence du texte argumentatif peut être implicite ou explicite par la présence des connecteurs logiques permettant d'organiser et d'enchaîner des arguments. Les marques de modalisation permettent d'explicitier l'attitude de l'auteur vis-à-vis de la thèse formulée. D'ailleurs, comme dans tous les autres types de textes, les autres éléments linguistiques tels que le lexique, la grammaire, l'orthographe jouent un rôle indéniable dans la composition d'un texte argumentatif.

2.2. Recension spécifique des recherches

Cette partie présente la recension spécifique des recherches empiriques visant à répondre à la question de cette étude : *Comment les étudiants vietnamiens de FLV2 autorégulent-ils leur apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs?* Cette partie commence par la description de la méthode de recension des recherches empiriques utilisées. Ensuite, ces recherches recensées sont analysées et discutées. Enfin, une synthèse de la recension des écrits est réalisée pour permettre l'identification des objectifs de la recherche.

2.2.1. Méthode de recension

Cette section expose la méthode de recension des recherches empiriques et les critères d'inclusion appliqués. Les bases de données *ProQuest Dissertations & Theses Global*, *ERIC* et *CAIRN* sont consultées par le biais du portail de la bibliothèque de l'Université de Montréal. Les *Handbook of Self-regulation or learning and performance* et *Handbook of Writing Research* sont également consultés afin d'identifier les recherches contemporaines sur l'autorégulation de l'apprentissage de la rédaction de textes. La recension est effectuée avec les mots clés en français tels que *l'apprentissage autorégulé de la rédaction de textes*, *l'autorégulation de l'apprentissage de la rédaction de textes*, *les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage de la rédaction en langue étrangère et langue seconde*, *les stratégies d'autorégulation de la rédaction*. Les références sur la psychopédagogie en anglais étant très nombreuses, les mots clés en anglais sont également

utilisés pour la recension : *self-regulatory learning*, *self-regulation of writing in foreign language*, *self-regulatory strategies of writing*. Les recherches sont limitées aux études datées de 2000 à 2020 afin d'obtenir des références récentes.

Les critères d'inclusion sont appliqués dans le premier temps de la recension des écrits. Ils portent sur : (1) les apprenants de tous les niveaux sans exclure ceux qui sont en difficulté ; (2) l'autorégulation de l'apprentissage de la rédaction incluant les stratégies d'autorégulation cognitives et métacognitives ; (3) les recherches menées en milieu authentique de classe ; (4) les écrits en français ou en anglais répondant aux trois premiers critères ; (5) les écrits scientifiques (les articles, les mémoires, les thèses, les chapitres de livres, les livres). Dans le deuxième temps, afin de mieux saisir les objectifs de la présente étude, la recension prend en compte les références de mises à jour du modèle de Zimmerman et Risemberg (1997) et les écrits portant sur les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage de la rédaction de textes en langue étrangère et en langue seconde dans un contexte universitaire.

2.2.2. Recherches spécifiques recensées

Douze écrits (neuf articles et trois chapitres de livre) constituent les recherches spécifiques recensées. Ces recherches contemporaines (2002 - 2018) sont réalisées dans le contexte scolaire au primaire (trois recherches), au secondaire (une recherche) et à l'enseignement postsecondaire (huit recherches). À propos de la langue de rédaction, les cours ciblés sont donnés en langue maternelle (cinq études), en langue étrangère (une étude), en langue seconde (quatre études). Deux études n'explicitent pas l'information sur la langue enseignée, mais la description du contexte et des participants permet de dégager que la rédaction était en langue maternelle.

Ces écrits sont choisis pour permettre de répondre à la question de cette étude : « Comment les étudiants vietnamiens de FLV2 autorégulent-ils leur apprentissage de la rédaction de texte argumentatif ? ».

Tels qu'illustrés dans le tableau 2, les écrits recensés peuvent être répartis dans deux catégories : 1) l'enseignement - apprentissage de stratégies d'autorégulation aux cours de

rédaction (Ching, 2002 ; Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2016 ; Harris, Graham et Mason, 2006 ; Harris, Graham et Santangelo, 2013 ; Lam, 2014 ; MacArthur, Philippakos et Ianetta, 2015 ; Mason, Kubina, Kostewicz, Cramer et Datchuk, 2013 ; Negretti, 2012), et 2) l'utilisation de stratégies d'autorégulation (Escorcía, Passerault, Ros, et Pylouster, 2017 ; Magno, 2009 ; Poncin, Houart, Baillet, Lanotte et Slosse, 2017 ; Sasaki, Mizumoto et Murakami, 2018).

Tableau 2. Recension des écrits

Catégories	Recherches retenues		Niveau de scolarité	Contexte d'apprentissage
Enseignement — apprentissage de stratégies d'autorégulation (8)	Article	Ching (2012)	Postsecondaire	Rédaction en langue seconde
	Chapitre de livre	Colognesi et Van Nieuwenhoven (2016)	Primaire	Rédaction en langue maternelle
	Article	Harris et al. (2006)	Primaire	Rédaction en langue maternelle
	Chapitre de livre	Harris et al. (2013)	Primaire	Rédaction en langue maternelle
	Article	Lam (2014)	Postsecondaire	Rédaction en langue étrangère
	Article	MacArthur et al. (2015)	Postsecondaire	Rédaction en langue maternelle
	Article	Mason et al. (2013)	Secondaire	Rédaction en langue maternelle
	Article	Negretti (2012)	Postsecondaire	Rédaction en langue seconde
Utilisation de stratégies d'autorégulation (4)	Article	Escorcía et al. (2017)	Postsecondaire	Sans précision
	Article	Magno (2009)	Postsecondaire	Rédaction en langue seconde
	Chapitre de livre	Poncin et al. (2017)	Postsecondaire	Sans précision
	Article	Sasaki et al. (2018)	Postsecondaire	Rédaction en langue seconde

Afin de contribuer à répondre à la question de recherche, la présentation de chacune des recherches suit la structure suivante : les objectifs poursuivis, la question de recherche, le contexte, le cadre théorique, le type d'étude, les outils de recherche et les principaux résultats (voir l'annexe 3). Une analyse des apports et des limites des recherches recensées est présentée pour chacune des catégories et une synthèse permet ensuite de formuler les objectifs de recherche de la présente thèse.

2.2.2.1. Recherches sur l'apprentissage de stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes

Cette section présente les huit études recensées sur l'apprentissage de stratégies d'autorégulation. La présentation de ces recherches est suivie de l'analyse des apports et des limites de ces recherches pour permettre de répondre à la question de la thèse.

2.2.2.1.1. Recherche de Ching, 2002

La recherche de Ching (2002) vise à déterminer l'efficacité de l'apprentissage des stratégies d'autorégulation pour l'ajustement de la perception des étudiants en ingénierie sur la rédaction et à leur fournir des stratégies permettant d'améliorer leurs performances en rédaction. Pour ce faire, sa recherche est guidée par les deux questions suivantes :

- 1) Comment l'apprentissage des stratégies pourrait-il aider les étudiants à planifier et réviser leur rédaction ?
- 2) Les connaissances antérieures et la compétence d'autorégulation permettraient-elles aux étudiants d'améliorer leur performance, leur auto-efficacité et leur autodétermination ? (Ching, 2002, p.266, traduction libre)

La recherche est contextualisée à un cours d'anglais technique d'une université en Malaisie dans le cadre duquel la rédaction de dissertations est enseignée en anglais langue seconde. Cette recherche cible 29 étudiants spécialisés en ingénierie, dont 20 Chinois, six Malais et trois Indiens. La recherche se base sur les résultats de celle d'Olson (1992) afin de déterminer comment les étudiants abordent les problèmes rencontrés lors des étapes de rédaction et ceux de Lannon (1988) afin de fournir aux étudiants une liste de contrôle leur permettant de réviser leurs textes.

Cette recherche quasi expérimentale utilise un questionnaire sur l'autorégulation à diverses reprises lors de l'intervention, un corpus des écrits des étudiants et les notes des enseignants afin de collecter les données. Le questionnaire sur l'autorégulation est rempli par les étudiants à la fin de chaque séance de cours afin de déterminer comment ils font face aux problèmes rencontrés lors du processus rédactionnel et de les aider à réviser leurs écrits. Le questionnaire porte précisément sur la planification, la révision, l'auto-efficacité et l'autodétermination. Le questionnaire utilisé dans la recherche est constitué de questions ouvertes qui permettent d'éviter de biaiser les réponses des étudiants. Les écrits des étudiants sont analysés de manière qualitative afin de déterminer si ceux-ci ont amélioré leurs textes en fonction des résultats d'autoévaluation obtenus lors des échanges avec l'enseignant et ses pairs après chaque tâche rédactionnelle. Les notes de l'enseignant informent des influences de chaque stratégie apprise selon son observation, des résultats

d'autoévaluation des textes par les étudiants eux-mêmes lors des échanges en groupes avec leurs pairs et l'enseignant et des commentaires des étudiants sur leur propre processus rédactionnel.

Selon les analyses des données obtenues de l'étude, les améliorations des textes sont dues essentiellement à quatre stratégies : l'autoévaluation de la progression de la tâche, l'utilisation de connaissances antérieures pour argumenter, la recherche d'informations et le recours à une personne-ressource pour réviser leurs textes. Par ailleurs, l'intervention sur les stratégies d'autorégulation permet aux étudiants de changer leur perception d'auto-efficacité. En effet, après l'intervention, la plupart d'entre eux comprennent que les erreurs relevées sont de bonnes informations pour mieux réaliser les tâches suivantes. Quant à la réponse à la deuxième question de recherche - l'influence de l'acquisition de stratégies sur les performances – les résultats obtenus ne permettent pas d'y répondre vraiment, parce que les étudiants observés ont dès le départ de bonnes performances en rédaction de textes.

2.2.2.1.2. Recherche de Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2016

La recherche de Colognesi et Van Nieuwenhoven (2016) vise à mettre au jour un dispositif innovant pour faire évoluer la compétence rédactionnelle des élèves et pour produire de nouvelles connaissances sur les stratégies permettant d'optimiser le développement de la compétence rédactionnelle. La question de recherche est la suivante : « Quelle est l'influence des médiations métacognitives proposées aux élèves sur leur compétence rédactionnelle ? » (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2016, p. 112)

L'étude est réalisée dans un contexte d'apprentissage de la rédaction en langue maternelle au primaire et basée sur la théorie de la métacognition d'Efklides (2008) et de Noël (1997), ainsi que le chantier d'écriture de Jolibert (1989). La recherche est réalisée auprès d'élèves de 10 à 12 ans qui sont issus d'un milieu socioculturel faible. Ils sont identifiés selon quatre principaux profils : des élèves en difficulté d'apprentissage, ceux qui rentrent difficilement dans une tâche, ceux qui n'ont pas de problème pour commencer une tâche, mais qui sont facilement démotivés et ceux qui représentent de bons élèves.

Les données de cette étude quasi expérimentale sont collectées à partir des observations sur la mise en œuvre du dispositif intitulé « Itinéraire » pendant trois semaines. Les stratégies d'autorégulation sont intégrées dans ce dispositif à trois temps : l'auto-observation, l'entrevue et l'échange en sous-groupes. Les écrits des élèves sont recueillis, puis évalués et notés par trois correcteurs selon une grille d'évaluation s'articulant autour de sept niveaux de rédaction d'un texte : l'intention de communication, le contenu, l'organisation générale du texte, la cohérence et la cohésion textuelle, les unités lexicales et grammaticales, l'orthographe et les aspects non verbaux. En plus, dix-huit séquences de travail et de discussion des sous-groupes sont filmées. Le dernier outil utilisé est le questionnaire qui vise à sonder le rapport à l'écrit des élèves avant et après l'utilisation du dispositif.

Les résultats obtenus montrent que les élèves prennent conscience de l'intérêt de la réécriture, de la nécessité de revenir sur la version précédente pour l'améliorer et des points à modifier ou ajouter (titre, dessin, nom de l'auteur, adjectifs pour décrire, paragraphe, idée) pour la compréhensibilité de leur texte. Deux autres stratégies d'autorégulation sont acquises : repenser le processus pour être plus efficaces la prochaine fois, élaborer le plan de la rédaction. Par ailleurs, les stratégies d'autorégulation permettent aux élèves de prendre conscience de l'influence des activités d'étayage et de leur propre évolution. Le sentiment de pouvoir réussir la rédaction et d'avoir de l'aide pour rédiger les motive mieux. Les élèves s'évaluent grâce aux stratégies d'autorégulation avant, pendant et après les activités rédactionnelles. Ils ont une qualité d'analyse de plus en plus fine, soutenue par les connaissances sur les caractéristiques du type de textes à produire. Le degré de satisfaction et d'exigence des élèves change également.

2.2.2.1.3. Recherche de Harris et al., 2006

La recherche de Harris et al. (2006) vise à déterminer l'efficacité du dispositif de développement de stratégies d'autorégulation (SRSD) afin d'apporter des soutiens aux élèves qui ont des difficultés à apprendre de la rédaction et qui sont issus des familles à faibles revenus. La question de recherche est la suivante :

Comment le dispositif SRSD aide-t-il les élèves en difficulté à planifier leur activité rédactionnelle et à améliorer leurs écrits ? (Harris et al., 2006, traduction libre).

L'étude est réalisée dans des écoles primaires et cible l'apprentissage de la rédaction de simples textes narratifs, informatifs et argumentatifs en langue maternelle. La recherche se base sur le dispositif SRSD (Graham, Harris et Mason, 2005 ; Graham, MacArthur, Schwartz et Voth, 1992 ; MacArthur, Schwartz et Graham, 1991).

Cette recherche quasi expérimentale collecte des données sur l'utilisation d'un des dispositifs SRSD auprès des enseignants dans des questionnaires. Ce dispositif SRSD intitulé POW+TREE (P-Pick an idea, O-Organize my notes, W-Write and say more; T-Topic sentence, R-Reason or more, E-Explanation, E-Ending) est utilisé lors de l'intervention afin de développer les stratégies d'autorégulation cognitive chez les élèves ciblés. La recherche porte sur 63 élèves de la deuxième année du primaire, parmi lesquels seulement 22 élèves expérimentent le dispositif de SRSD, 21 autres élèves expérimentent à la fois le dispositif SRSD et les supports d'apprentissage par paires, les 20 élèves restants font partie du groupe contrôle. Les enseignants des deux groupes expérimentaux sont formés pour donner leurs cours de rédaction avec l'enseignement du dispositif POW + TREE et des supports de l'apprentissage par paires (discussions sur les résultats obtenus, les difficultés rencontrées et les objectifs pour de nouvelles situations d'apprentissage).

En outre, les données obtenues aux prétests et aux posttests des élèves des groupes expérimentaux et du groupe contrôle permettent de comparer les performances des élèves avant et après l'intervention entre les trois groupes. Les performances sont également mesurées selon le temps alloué à la rédaction et selon le nombre de mots écrits par les élèves. Par ailleurs, d'autres données sont obtenues au travers des réponses des enseignants dans leurs questionnaires et des observations de leurs cours afin de se renseigner sur leur méthode d'enseignement.

Les analyses quantitatives de l'étude montrent que les élèves ayant utilisé le dispositif SRSD mettent plus de temps (presque 5 minutes) pour la planification de l'activité rédactionnelle qu'eux-mêmes avant l'intervention pédagogique (environ 15 secondes).

Ces élèves mettent plus de temps pour planifier la rédaction de textes informatifs que pour des textes narratifs.

Par rapport aux élèves du groupe contrôle, ceux du groupe expérimental avec le dispositif SRSD écrivent des textes narratifs plus longs avec plus d'éléments essentiels d'une histoire dans leurs textes et produisent des textes de meilleure qualité. En plus, ces élèves acquièrent également plusieurs stratégies de planification (lister des idées, noter les idées, élaborer un plan, organiser les notes) et retiennent plusieurs éléments spécifiques d'une histoire (introduction, développement, conclusion, personnages, événements, émotions, lieu, moment, description de la scène). Par ailleurs, 70 % des élèves apprécient les stratégies spécifiques de rédaction de types de textes parce qu'elles facilitent la recherche d'idées et la rédaction de textes.

2.2.2.1.4. Recherche de Harris et al., 2013

La recherche de Harris et al. (2013) a visé à évaluer l'efficacité du dispositif SRSD dans l'enseignement de la rédaction de textes aux élèves de 6 à 13 ans du primaire. La question de recherche est : « Comment enseigner les stratégies d'autorégulation aux élèves du primaire ? » (Harris et al., 2013, traduction libre)

L'étude est située dans un contexte d'apprentissage de la rédaction de textes en langue maternelle et se base sur le dispositif SRSD que proposent Graham, Harris et Mason (2005), Graham, MacArthur, Schwartz et Voth (1992) et MacArthur, Schwartz et Graham (1991). Dans cette recherche quasi expérimentale, les élèves apprennent la rédaction avec le dispositif TREE (T-Topic sentence, R-Reason or more, E-Explanation, E-Ending). L'observation des classes soutenues par ce dispositif SRSD permet d'obtenir la réponse à la question de recherche. La plupart des élèves sont capables d'utiliser les stratégies du dispositif TREE et d'autoréguler leur apprentissage sans l'aide de l'enseignante après trois tâches rédactionnelles. Quelques élèves plus faibles peuvent rédiger de manière autorégulée et autonome après quatre tâches. Ils travaillent en paires et interrègulent. À l'aide de l'enseignante, les élèves réussissent à expliciter leurs remarques sur leur manière d'autoréguler l'apprentissage de la rédaction et envisager de nouvelles situations où ils peuvent réutiliser les stratégies acquises.

2.2.2.1.5. Recherche de Lam, 2014

La recherche de Lam (2014) a pour but de mettre en relation l'apprentissage des stratégies d'autorégulation et le développement des connaissances métacognitives ainsi que de connaître le processus d'autorégulation dans l'apprentissage de la rédaction en langue étrangère. Cette recherche est guidée par la question de recherche :

Comment les stratégies intégrées dans le cours de rédaction développent-elles des connaissances métacognitives et facilitent-elles le développement de l'apprentissage autorégulé chez les étudiants ? (Lam, 2014, p.532, traduction libre)

La recherche est inscrite dans un cours de rédaction de textes en anglais langue étrangère auprès de quatre étudiants cantonnais d'une université à Hongkong pour une durée de 15 semaines. Ce cours de rédaction est conçu en se basant sur les recherches de Flavell (1979) et de Victori (1999). Les stratégies d'autorégulation sont enseignées dans ce cours.

Cette recherche quasi expérimentale étudie ces quatre cas d'étudiants en recueillant des données lors des entrevues qui ont eu lieu avant le cours à propos de leurs expériences en rédaction, leurs conceptions de la rédaction en langue étrangère et leurs connaissances sur les différents types de textes et les stratégies d'autorégulation de la rédaction. Puis, les étudiants suivent une formation sur les types de textes et les stratégies d'autorégulation de la rédaction en général pendant trois premières semaines. Ils réalisent ensuite quatre tâches rédactionnelles dont chacune dure trois semaines. La première semaine, la première ébauche est suivie d'une autoévaluation sur le texte. La deuxième ébauche de la deuxième semaine est évaluée par leurs pairs et la dernière est évaluée par l'enseignant. La version finale du texte est accompagnée d'un journal de bord sur l'amélioration de la qualité de la langue et l'utilisation de stratégies. Après le cours, les étudiants sont invités à rédiger un autre texte lors d'une séquence de rédaction filmée, puis à décrire eux-mêmes leurs comportements rédactionnels en suivant les questions du chercheur (des rappels stimulés). La triangulation des données, obtenues des entrevues, du suivi de l'apprentissage et des rappels stimulés, permet de valider les données de l'étude. Les analyses des ébauches et de la version finale de quatre tâches rédactionnelles permettent de constater les ajouts, les modifications ou les effacements effectués après chaque révision et évaluation.

Selon l'analyse des données obtenues, trois étudiants acquièrent et utilisent des connaissances sur les stratégies d'autorégulation de la rédaction suivantes : le remue-méninge et la carte heuristique pour planifier des idées, la remise en ordre pour assurer la cohérence du texte. Deux étudiants utilisent la stratégie de résolution de problème pour organiser les idées. Une étudiante choisit de réviser dans l'ensemble à la fin de son entière ébauche. Trois autres révisent durant la formulation d'idées. À la fin des 15 semaines d'expérimentation, trois étudiants disent qu'ils sont devenus plus stratégiques en autorégulation, et qu'ils ont développé surtout la stratégie d'autoévaluation.

2.2.2.1.6. Recherche de MacArthur et al., 2015

La recherche de MacArthur et al. (2015) vise à mettre en évidence les influences du dispositif SRSD sur la performance en rédaction, sur les améliorations grammaticales et sur l'acquisition de la compétence d'autorégulation chez les étudiants. Pour ce faire, deux questions de recherche sont formulées :

- 1) Les étudiants du groupe expérimental ont-ils obtenu une meilleure performance en rédaction et une amélioration grammaticale ?
- 2) Les étudiants ont-ils renforcé leur sentiment d'auto-efficacité, mieux ciblé leurs objectifs et approfondi leurs connaissances de la rédaction ? (MacArthur et al., 2015, p.857, traduction libre)

L'étude est réalisée dans un contexte d'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs chez les étudiants de deux universités américaines. Cette recherche quasi expérimentale se base sur le dispositif SRSD (Graham et al., 2013 ; Harris et Graham, 2009).

Sur le plan méthodologique, l'étude de MacArthur et al. (2015) recourt aux entrevues avec 13 enseignants, aux séances d'observation de leurs cours et au corpus des écrits de 276 étudiants pour recueillir des données. Les enseignants et les étudiants sont divisés en groupe expérimental et groupe contrôle. Les entrevues au début du semestre avec tous les enseignants des deux groupes visent à obtenir des informations sur leurs expériences d'enseignement. Les entrevues à la fin du semestre avec les enseignants du groupe

expérimental permettent de collecter des informations sur les perspectives du programme d'enseignement et sur les performances des étudiants en rédaction et en autorégulation. Les enseignants du groupe expérimental sont observés quatre fois avec des enregistrements vidéo et une grille d'observation afin d'évaluer la fidélité de l'intervention didactique. Les enseignants du groupe contrôle sont observés trois fois pour collecter les données concernant les notes des cours et les matériels utilisés. Les écrits des étudiants de ce groupe sont également recueillis.

Les analyses des données amènent aux résultats suivants : 1) Les étudiants du groupe expérimental atteignent 2,5 points sur l'échelle de 7, alors que les étudiants du groupe témoin atteignent 1,0 concernant la qualité des écrits. Les améliorations grammaticales ne sont pas claires dans les résultats obtenus. 2) Les étudiants du groupe expérimental ont un sentiment d'auto-efficacité plus fort, définissent des objectifs plus exigeants, acquièrent plus de connaissances sur les genres de texte et les structures de textes. 3) Selon les enseignants, les stratégies d'autorégulation aident les étudiants à mieux contrôler leur processus de rédaction.

2.2.2.1.7. Recherche de Mason et al., 2013

L'étude de Mason et al. (2013) a pour but de déterminer les influences de l'apprentissage des stratégies d'autorégulation sur les performances des élèves. Ainsi, les questions de recherche sont les suivantes :

- 1) Quelle est l'influence du SRSD sur les performances des élèves en rédaction de textes argumentatifs ?
- 2) Les élèves perçoivent-ils l'efficacité du SRSD sur leurs performances en rédaction ? (Mason et al., 2013, traduction libre)

La recherche est réalisée dans un contexte d'apprentissage de la rédaction en langue maternelle chez les élèves du secondaire. Il s'agit de la rédaction rapide des phrases. Cette étude choisit le dispositif SRSD que Mason et Kubina proposent aux élèves en difficulté (Mason et Kubina, 2011) comme la base théorique et l'outil d'expérimentation de leur étude.

Cette recherche engage 33 élèves dans le groupe expérimental et 51 élèves dans le groupe contrôle afin de comparer des résultats obtenus dans ces deux groupes. Cette recherche quasi expérimentale utilise un dispositif SRSD (POW+TREE), un test avant l'expérimentation et des écrits des étudiants comme outils de recherche. L'évaluation des écrits porte sur le nombre de mots et d'éléments des textes ainsi que la qualité d'organisation de mots et de persuasion des phrases. L'évaluation de ces qualités s'effectue sur une échelle à trois niveaux afin de permettre des analyses quantitatives.

Les analyses des données obtenues permettent de repérer les changements dus à l'acquisition des stratégies. D'une part, l'analyse conduit aux constats selon lesquels les élèves deviennent plus indépendants dans les tâches de rédaction rapide de dix minutes, leurs textes sont mieux organisés et convaincants, le nombre de mots et d'idées est plus élevé. D'autre part, les résultats montrent également la perception des élèves : les 33 élèves reconnaissent l'importance du dispositif POW + TREE (P-Pick an idea, O-Organize my notes, W-Write and say more, T-Topic sentence, R-Reason or more, E-Explanation, E-Ending) pour leur efficacité, mais seulement cinq d'entre eux utilisent ces stratégies dans d'autres tâches.

2.2.2.1.8. Recherche de Negretti, 2012

La recherche de Negretti (2012) a pour objectif d'examiner comment les perceptions des tâches rédactionnelles des étudiants débutants, leur conscience métacognitive des stratégies et l'évaluation de la performance se développent au fil du temps. Sa recherche vise à répondre aux trois questions de recherche suivantes :

- 1) Quelles sont les perceptions de la tâche rédactionnelle des étudiants débutants et comment ces perceptions évoluent-elles avec le temps ?
- 2) Quelle est la conscience métacognitive des étudiants débutants des stratégies d'autorégulation et comment cette conscience se développe-t-elle au fil du temps ?
- 3) Comment les étudiants débutants utilisent-ils cette conscience métacognitive pour autocontrôler, autoréguler leur apprentissage et évaluer leur performance ? (Negretti, 2012, p.145, traduction libre).

L'étude de Negretti (2012) est réalisée dans un contexte d'apprentissage de la rédaction en langue seconde chez dix-sept étudiants en première année d'un collège américain. Ceux-ci ont de 17 à 55 ans et deux étudiants parmi eux rencontrent des difficultés d'apprentissage. Les genres de textes appris dans le cadre des cours ciblés de cette étude sont l'analyse de texte, le récit, l'argumentation et l'article scientifique. Dans le cours, les étudiants apprennent à la fois les caractéristiques des textes et des stratégies d'autorégulation.

Son étude s'appuie sur la théorie de Schraw et Dennison (1994), sur l'approche interdisciplinaire et le design longitudinal et sur la théorie de la conscience rhétorique de Hyland (2007). Cette recherche descriptive se base sur les données autodéclarées obtenues des journaux de bord des étudiants ainsi que sur l'analyse qualitative de leurs écrits tout au long d'un semestre. Les journaux de bord visent à mettre au jour la conscience métacognitive des étudiants et à leur demander de réfléchir sur la tâche rédactionnelle, sur les stratégies, la progression et leurs performances à la fin du semestre. Après chaque tâche rédactionnelle, les étudiants complètent leurs journaux de bord selon les cinq contenus requis par la recherche.

Les analyses des données amènent aux résultats répondant aux trois questions de recherche. Premièrement, la tâche est perçue en termes communicatifs et rhétoriques. Les étudiants prennent conscience de la relation entre le développement de stratégies personnelles et spécifiques à la réalisation de la tâche et la performance en termes d'efficacité rhétorique. Au début, les étudiants ont une interprétation minimale des exigences de la tâche. À la fin, ils comprennent les éléments rhétoriques plus complexes comme les buts des genres de texte et ils sont mieux engagés à la tâche. Deuxièmement, la conscience métacognitive des étudiants se compose de conscience déclarative (connaissances sur les stratégies), de conscience procédurale (comment s'autoréguler) et de conscience conditionnelle (pourquoi s'autoréguler pour accomplir la tâche). Cette conscience métacognitive se traduit par l'autorégulation : les décisions, les choix et la gestion. Au début, plusieurs étudiants déclarent avoir des connaissances sur les stratégies, mais ne pas savoir comment, quand et pourquoi les utiliser. Ils suivent simplement les consignes. À la fin, ils découvrent des stratégies personnelles adaptées à la rhétorique et à

leurs objectifs personnels. Troisièmement, les étudiants ne connaissent pas les critères d'autoévaluation et ils accordent l'importance à l'accomplissement de la tâche plus qu'à sa qualité.

2.2.2.1.9. Apports et limites des recherches sur l'apprentissage de stratégies d'autorégulation

Les huit études recensées dans la catégorie de recherche sur l'apprentissage de stratégies d'autorégulation chez les étudiants apportent certains éléments de réponse à la question de recherche « Comment les étudiants vietnamiens de FLV2 autorégulent-ils leur apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs ? » sans toutefois prendre en compte le contexte vietnamien. Ces éléments de réponse sont apportés selon les stratégies mises en œuvre lors de la rédaction de textes dans le cas d'une intervention sur ces dernières, leur lien avec la performance obtenue et les limites méthodologiques de ces études.

Stratégies mises en œuvre lors de la rédaction de textes dans le cas d'une intervention

Ces huit recherches étudient les stratégies d'autorégulation apprises lors des tâches rédactionnelles dans le cas où une intervention sur ces dernières est menée. Les contextes de ces recherches sont variés concernant la langue de rédaction, le genre de textes, le niveau et le domaine d'études.

Parmi ces recherches, cinq sont en contexte d'apprentissage en langue maternelle, dont en français (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2016) et en anglais (Harris et al., 2006 ; Harris et al., 2013 ; MacArthur et al., 2015 ; Mason et al., 2013). Deux d'entre elles sont en anglais langue seconde (Ching, 2002 ; Negretti, 2012) et une autre, en anglais langue étrangère (Lam, 2014).

Certains étudiants ont un faible niveau de langue au début du cours de rédaction (Ching, 2002 ; Lam, 2014 ; Negretti, 2012) et des difficultés d'apprentissage en général (Negretti, 2012).

Les niveaux d'études sont également variés : au primaire (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2016 ; Harris et al., 2006 ; Harris et al., 2013), au secondaire (Mason et

al., 2013) et à l'enseignement postsecondaire (Ching, 2002 ; Lam, 2014 ; Negretti, 2012; MacArthur et al., 2015).

Aux niveaux primaire et secondaire, les tâches consistent en rédaction de textes courts et simples de différents types (Harris et al., 2006 ; Harris et al., 2013, Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2016) ou en rédaction rapide de phrases persuasives (Mason et al., 2013). Pour les étudiants des collèges ou universités, en plus d'apprendre à rédiger des textes argumentatifs (Lam, 2014 ; MacArthur et al., 2015), la dissertation est aussi apprise (Ching, 2002), de même que l'analyse de textes, le récit et la communication scientifique (Negretti, 2012).

Les contextes différents et les bagages hétérogènes des apprenants permettent d'étudier les stratégies d'autorégulation de rédaction de manière contextualisée et approfondie.

Les écrits recensés étudient diverses stratégies d'autorégulation apprises lors d'un cours de rédaction. Les études de Harris et al. (2006), Harris et al. (2013), MacArthur et al. (2015) et Mason et al. (2013) mettent l'accent sur l'apprentissage des stratégies d'autorégulation relatives à la rhétorique textuelle et cet apprentissage est soutenu par un dispositif SRSD. Ces stratégies sont POW+TREE (Harris et al., 2006 ; Mason et al., 2013), TREE (Harris et al., 2013) et les spécifiques stratégies pour élaborer le plan de texte, la formulation d'idées, l'évaluation et la révision (MacArthur et al., 2015).

Les autres études de cette catégorie (Ching, 2002 ; Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2016 ; Lam, 2014 ; Negretti, 2012) ciblent les autres stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes. Ces stratégies sont la perception de la tâche (Negretti, 2012), la recherche d'idées (Lam, 2014), la planification de la rédaction (Ching, 2002), la révision (Ching, 2002 ; Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2016), l'autoévaluation (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2016 ; Negretti, 2012), le renforcement de l'auto-efficacité (Ching, 2002) et l'autodétermination (Ching, 2002).

En comparaison avec le modèle de Zimmerman et Risemberg, ces études accordent plus d'importance aux stratégies d'autorégulation comportementale et personnelle, entre autres, les stratégies spécifiques de la rédaction sont particulièrement intéressées par les recherches sur l'apprentissage autorégulé de la rédaction de textes.

Lien entre les stratégies mises en œuvre lors de la rédaction de textes dans le cas d'une intervention sur ces dernières et les performances obtenues

Les recherches sur le dispositif SRSD avec une intervention permettent d'établir d'une part une relation avec la qualité de leur autorégulation. En effet, ces études montrent que les étudiants ont une meilleure planification de leur rédaction (Harris et al., 2006), une meilleure autoévaluation de la tâche (Mason et al., 2013), une amélioration de leur perception des stratégies d'autorégulation (Harris et al., 2013 ; Mason et al., 2013), le renforcement du sentiment d'auto-efficacité, les objectifs plus exigeants et un meilleur contrôle lors de la rédaction (MacArthur et al., 2015).

De plus, ces études sur le dispositif SRSD permettent aussi d'établir un lien avec la qualité des écrits produits. Dans ces études, les textes des étudiants sont plus longs, plus riches d'idées, plus convaincants et mieux organisés (Harris et al., 2006 ; Mason et al., 2013). Les autres recherches portant sur des interventions au regard des stratégies d'autorégulation (Ching, 2002 ; Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2016 ; Lam, 2014 ; Negretti, 2012) ne trouvent pas de lien clair entre ces stratégies et la qualité des écrits des étudiants. Toutefois, certaines d'entre elles montrent les impacts positifs des stratégies sur la qualité de l'autorégulation des étudiants. En effet, à la fin de l'intervention, la plupart des étudiants développent une perception adéquate des tâches (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2016 ; Negretti, 2012) ou un sentiment d'auto-efficacité dans ce contexte (Ching, 2002 ; Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2016 ;). Dans certains cas, ils acquièrent de nouvelles stratégies d'autorégulation pour identifier des objectifs (Ching, 2002), pour planifier leur rédaction (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2016), pour rechercher des idées (Ching, 2002 ; Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2016 ; Lam, 2014), pour réviser leurs écrits (Ching, 2002 ; Lam, 2014), pour évaluer leurs écrits ainsi que leur processus rédactionnel (Ching, 2002 ; Negretti, 2012) et pour renforcer le sentiment d'auto-efficacité (Ching, 2002).

En bref, les études recensées sont réalisées dans un contexte de cours dans lequel l'apprentissage de stratégies d'autorégulation est soutenu. Ces stratégies sont en cohérence avec le modèle de Zimmerman et Risemberg (1997), mais plus ciblées sur l'autorégulation personnelle.

Ainsi, les données permettent de documenter les stratégies d'autorégulation que les élèves et les étudiants peuvent étudier dans un contexte de soutien et d'enseignement en classe. Ces études permettent par ailleurs d'étudier la contextualisation des stratégies dans certains dispositifs afin d'améliorer les performances des étudiants en rédaction et en autorégulation lors de l'apprentissage de la rédaction de textes.

Limites méthodologiques

Sur le plan méthodologique, rappelons qu'aucune étude ne porte directement sur le contexte vietnamien. De plus, les dispositifs étudiés dans toutes les études sont planifiés par les chercheurs et les enseignants ont à être formés pour les mettre en œuvre. Ceci présente une limite lorsqu'il est question d'étudier un contexte authentique d'enseignement-apprentissage en classe, comme c'est le cas dans la présente étude.

En effet, les recherches sur les stratégies de SRSD sont effectuées selon une démarche quasi expérimentale, ciblant des groupes expérimentaux et un groupe contrôle (Harris et al., 2006 ; Harris et al., 2013 ; MacArthur et al., 2015 ; Mason et al., 2013). Les outils d'expérimentation sont le dispositif SRSD pour les quatre recherches et les supports de travail par paire pour celles de Harris et al. (2006) et de Harris et al. (2013).

Dans d'autres cas, les dispositifs variés sont aussi planifiés par les chercheurs et les enseignants doivent être formés pour les mettre en œuvre. De plus, pour évaluer l'efficacité de ces dispositifs, les chercheurs doivent comparer les résultats des étudiants obtenus des questionnaires avant et après l'expérimentation (Ching, 2002 ; Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2016). Comme ils ne sont pas intégrés dans une tâche réelle, ils ne permettent pas aux étudiants d'autoréguler leur rédaction lorsque ces derniers rencontrent des difficultés spécifiques de la tâche.

Dans les recherches de Harris et al. (2006), Harris et al. (2013), de MacArthur et al. (2015), de Mason et al. (2013), l'évaluation de la qualité des écrits est mesurée essentiellement selon le nombre de mots et d'éléments ou la quantification des qualités rédactionnelles. Par ailleurs, les analyses quantitatives de ces études ne permettent pas d'étudier les performances des étudiants concernant leur processus rédactionnel.

D'autres recherches étudient le processus d'autorégulation de la rédaction en comptant simplement la fréquence des stratégies utilisées lors de la tâche (Ching, 2002 ; Lam, 2014 ; Negretti, 2012). Ainsi, cette méthode d'analyse ne permet pas d'approfondir les connaissances sur la perception des étudiants de leurs stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes.

D'autres limites plus spécifiques se manifestent dans certaines études recensées. Par exemple, dans l'étude de Lam (2014), les étudiants apprennent les stratégies d'autorégulation générales de la rédaction avant de commencer les tâches. Cependant, chaque tâche se rapporte à un genre de textes et à trois séances de cours. L'apprentissage de stratégies aurait pu être complété avec des stratégies spécifiques de rédaction de chaque genre de textes. À propos de la méthodologie de la recherche de Negretti (2012), le choix de participants hétérogènes concernant l'âge, l'ethnie, la langue, le milieu social influence probablement les résultats obtenus. D'ailleurs, il est difficile d'étudier l'évolution des perceptions et de la conscience métacognitive de la rédaction lorsque quatre types de textes avec toutes leurs spécificités sont étudiés en un seul semestre.

2.2.2.2. Recherches sur l'utilisation de stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes

Cette section présente quatre études sur le recours aux stratégies d'autorégulation de rédaction de textes. Toutefois, aucune de ces recherches n'est réalisée en contexte vietnamien. La présentation de ces recherches est suivie de l'analyse des apports et des limites de ces recherches pour permettre de répondre à la question de la présente thèse.

2.2.2.2.1. Recherche d'Escorcía et al., 2017

La recherche d'Escorcía et al. (2017) a pour objectifs d'analyser les stratégies d'autorégulation lors des étapes de la rédaction, d'identifier les approches de rédaction et de mettre en relation l'autorégulation et la performance en rédaction.

Les auteurs formulent trois questions de recherche suivantes :

- 1) Quel est le dynamisme de l'autorégulation de la rédaction chez les étudiants ?
- 2) Quelles approches les étudiants utilisent-ils pour atteindre les exigences de la rédaction universitaire ?

3) Quelle est la relation entre les stratégies d'autorégulation et la performance des étudiants ? (Escorcía et al., 2017, p.238, traduction libre).

Leur étude s'appuie sur le modèle d'apprentissage autorégulé de la rédaction de Zimmerman et Risemberg (1997). Elle est réalisée dans un contexte d'apprentissage de la rédaction de la synthèse à l'université chez 27 étudiants spécialisés en sciences humaines (en sociologie, en psychologie, en histoire et en littérature moderne) dans une université française. La langue de rédaction n'est pas mentionnée dans l'écrit d'Escorcía et al. (2017), mais elle devrait être le français langue maternelle pour les étudiants français et le français langue seconde pour les étudiants internationaux.

Cette recherche descriptive collecte des données grâce aux observations filmées, à un protocole de réflexion verbalisée sur les comportements des étudiants lors de la tâche rédactionnelle, à une grille d'évaluation de la performance et à un corpus des écrits des étudiants. Les analyses des données obtenues permettent de mettre en évidence que la nature, la fréquence et la durée de la planification, de la révision et les stratégies d'autorégulation varient selon les étapes (avant ou pendant la rédaction). Les variations les plus remarquables sont à l'étape finale de la rédaction. Par ailleurs, les résultats montrent que les 27 étudiants concernés sont novices en autorégulation, mais ils peuvent être classés en trois types de profils d'étudiants : transcripteur précis (precise transcriber), réviseur actif (active reviser) et auteur spontané (spontaneous writer). La troisième question de recherche conduit aux résultats selon lesquels la performance est positivement et significativement reliée aux stratégies telles que la prise de notes et l'élaboration de fiche de lecture.

2.2.2.2.2. Recherche de Magno, 2009

La recherche de Magno (2009) a pour but de déterminer la corrélation entre les approches d'apprentissage et l'autorégulation de l'apprentissage dans le contexte de la rédaction de textes en anglais langue seconde.

Cette étude vise à répondre à la question « Quelle est la corrélation entre l'autorégulation et les approches d'apprentissage lors du contexte de l'anglais langue seconde dans des universités à Manille (Philippines) ? » (Magno, 2009, p.2, traduction libre).

Cette recherche est basée sur le modèle d'apprentissage de la rédaction de Zimmerman et Kitsantas (1997). Elle est réalisée auprès de 294 étudiants philippins spécialisés en anglais, linguistique, littérature, la communication et le journalisme dans des universités à Manille. L'étude est menée en contexte de l'apprentissage de la rédaction universitaire (les dissertations, les écrits scientifiques, le mémoire). Cette recherche adopte la méthodologie de recherche quantitative. Son design corrélationnel repose sur deux outils suivants : The Revised learning process questionnaire-two factorial (R-LPQ-2F) de Kember, Biggs et Leung (2004) et Academic Self-regulated Learning scale (A-SRL-S) de Magno (2009). Avec le premier questionnaire, les étudiants participants doivent répondre aux 22 items, dont 11 portent sur l'approche en profondeur et 11 concernent l'approche de surface. Le deuxième questionnaire se compose de 55 items qui sont divisés en sept catégories : stratégie de mémoire, d'identification d'objectifs, d'autoévaluation, de recours aux personnes-ressources, de structuration d'environnement, de responsabilité et d'organisation.

Les résultats des analyses révèlent la valeur significativement prédictive des approches d'apprentissage sur l'autorégulation. Les stratégies d'autorégulation sont significativement corrélées avec l'approche en profondeur de l'apprentissage, sauf les stratégies de structuration d'environnement et de recherche d'aide. La stratégie de mémoire obtient le score le plus élevé parmi les stratégies d'autorégulation. D'autre part, l'approche en profondeur augmente significativement la variance de toutes les stratégies d'autorégulation, alors que l'approche de surface ne fait augmenter que la variance de la stratégie de mémoire.

2.2.2.2.3. Recherche de Poncin et al., 2017

Poncin et al. (2017) réalisent leur recherche afin d'analyser d'abord la relation entre la nature des tâches et les stratégies volitionnelles que les étudiants avaient déclaré mettre en œuvre. Cette étude vise également à identifier les stratégies volitionnelles déclarées qui différencient les étudiants qui n'éprouvent pas de difficulté à se mettre à la rédaction et à s'y engager des autres et de suggérer des pistes pour aider les étudiants à passer de la motivation à l'action et à persévérer malgré les difficultés rencontrées. Ainsi, cette

recherche se base sur deux questions suivantes : « Quelles sont les stratégies volitionnelles mobilisées par les étudiants belges ? Quel est le lien entre ces stratégies et les performances des étudiants ? » (Poncin et al., 2017, p.86).

L'étude s'appuie sur la théorie de la volition et celle des stratégies volitionnelles de Corno (1986, 1989, 1993, 2001). Les contextes d'apprentissage décrits dans cette recherche sont variés (rédiger une synthèse, faire des exercices et mémoriser des leçons), mais dans le cadre de cette thèse, seul le contexte de l'apprentissage de la rédaction de la synthèse est retenu. Dans ce contexte d'apprentissage, la synthèse est une tâche spécifique particulièrement importante et complexe pour la réussite des cours de psychologie clinique et de droit public, compte tenu des modalités d'enseignement et d'évaluation de ces deux cours. La langue de rédaction est le français, mais il n'y a pas de précision s'il s'agit du français langue maternelle ou langue seconde.

Cette recherche descriptive est réalisée avec les données obtenues des questionnaires adressés aux 586 étudiants belges en première année. Le questionnaire est constitué des questions sur les stratégies volitionnelles externes (la structuration de temps, le contrôle d'environnement, l'exploitation de ressources) et internes (le déploiement attentionnel, la gestion de la motivation et le contrôle des émotions).

Les résultats obtenus des analyses statistiques montrent que les stratégies volitionnelles sont différemment utilisées en fonction du profil volitionnel des étudiants. Selon les analyses, les stratégies volitionnelles fréquentes sont la structuration d'environnement, le contrôle d'émotions, la gestion du temps et l'exploitation de ressources. Les stratégies de contrôle d'émotions (le désir de réussite ou la peur de l'échec) sont les stratégies les plus utilisées. En relation avec les spécificités de la tâche rédactionnelle d'une synthèse, 33/45 stratégies sont perçues comme étant significativement plus utilisées pour ce type de tâche de rédaction de la synthèse que les deux autres tâches (les exercices et la mémorisation).

Les résultats répondant au deuxième objectif de la recherche portent sur les stratégies d'autorégulation utilisées qui différencient les étudiants de profil 1 (ceux qui se mettent à la tâche sans aucune difficulté) de ceux de profil 4 (ceux qui ont de la difficulté pour s'engager à une tâche). Ces stratégies sont les suivantes : poser un défi face à la difficulté

à se mettre à la rédaction, penser à un but à atteindre à long terme face au problème de rédaction, penser à une activité de loisir comme une autorécompense pour se donner le courage de continuer la réalisation de la tâche et attendre la dernière minute pour effectuer un travail pour se sentir pressé, pour avoir de l'énergie pour aller jusqu'au bout.

Pour répondre au troisième objectif, cette étude propose des séances d'accompagnement visant à augmenter des connaissances métacognitives des étudiants à propos des contextes d'utilisation de stratégies volitionnelles et de leurs conditions de mise en œuvre.

2.2.2.2.4. Recherche de Sasaki et al., 2018

La recherche de Sasaki et al. (2018) vise à décrire le développement longitudinal de l'utilisation de trois stratégies fréquentes lors de la rédaction de textes en langue seconde (la planification globale, la planification locale, la traduction de L1 à L2) en interaction avec les facteurs cognitifs, affectifs et environnementaux de l'apprentissage. Pour ce faire, l'étude est guidée par deux questions de recherche suivantes :

- 1) Comment l'utilisation de trois stratégies d'écriture (la planification globale, la planification locale, la traduction de L1 à L2) évolue-t-elle sur une période d'observation de 3,5 ans ?
- 2) Comment les facteurs cognitifs, affectifs et environnementaux influencent-ils l'évolution mentionnée dans la question précédente ? (Sasaki et al., 2018, p.295, traduction libre)

Sasaki et al (2018) s'appuient sur le modèle d'autorégulation stratégique d'Oxford (2017) et réalisent la recherche dans un contexte d'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs en anglais langue seconde avec 37 étudiants spécialisés en Études britannique et américaine dans des universités japonaises.

Cette recherche descriptive utilise le protocole de rappel stimulé sur les enregistrements vidéo des comportements des étudiants lors de la réalisation d'une tâche rédactionnelle, les résultats d'évaluation des écrits des étudiants, les tests de compréhension en anglais (CELT) pour quatre années universitaires et les entrevues annuelles des étudiants. Les analyses qualitatives des données montrent que le développement de l'utilisation de

stratégies d'apprentissage de la rédaction en langue seconde est différemment affecté par des facteurs cognitifs, affectifs et environnementaux tant au niveau du groupe qu'au niveau individuel. Ce développement permet d'expliquer la systématisme et l'individualité observées dans l'utilisation de trois stratégies (planification globale, planification locale et traduction de L1 à L2). Par ailleurs, la motivation des étudiants liée aux expériences d'études à l'étranger peut être un facteur clé pour comprendre le développement des stratégies d'autorégulation chez les étudiants concernés.

2.2.2.2.5. Apports et limites des recherches sur l'utilisation de stratégies d'autorégulation

Les quatre études recensées dans la catégorie de recherches sur l'utilisation de stratégies d'autorégulation ne portent pas sur le contexte vietnamien de la question de recherche « Comment les étudiants vietnamiens de FLV2 autorégulent-ils leur apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs ? ».

Les quatre recherches choisies révèlent toutefois les stratégies d'autorégulation utilisées par les étudiants dans divers contextes d'apprentissage de la rédaction de textes au niveau universitaire. Les contextes de ces recherches sont bien variés concernant la langue de rédaction, le genre de textes, le niveau d'études et le domaine d'études. Parmi ces études, deux s'inscrivent en contexte d'apprentissage en langue seconde (Magno, 2009 ; Sasaki et al., 2018) et deux autres sont supposées en langue maternelle (pour les étudiants français et wallons) ou langue seconde (pour les étudiants flamands et internationaux) (Escorcía et al., 2017 ; Poncin et al., 2017). Les genres de textes rédigés sont la dissertation, l'écriture scientifique, la thèse (Magno, 2009), le texte argumentatif (Sasaki et al., 2018) et la synthèse (Escorcía et al., 2017 ; Poncin et al., 2017). Les étudiants ciblés viennent de cultures différentes (française, philippine, belge et japonaise). Certains restent débutants aux études universitaires (Magno, 2009 ; Poncin et al., 2017), certains autres ont plus d'expériences (Escorcía et al., 2017). Plus particulièrement, les étudiants dans l'étude de Sasaki et al. (2018) sont étudiés de manière longitudinale, c'est-à-dire de la première année jusqu'à la quatrième année. Les étudiants sont tous en sciences humaines : en sociologie, en psychologie, en histoire et en littérature moderne (Escorcía et al., 2017), en linguistique, en littérature, en communication et en journalisme (Magno, 2009), en

psychologie et en droit (Poncin et al., 2017), en études britannique et américaine (Sasaki et al., 2018). Le choix des étudiants en sciences humaines est pertinent pour les recherches sur l'apprentissage de la rédaction universitaire parce que les modalités d'apprentissage et d'évaluation de ces matières requièrent des performances élevées en rédaction chez les étudiants.

Les écrits recensés étudient diverses stratégies d'autorégulation mises en œuvre par les étudiants. En effet, Escorcía et al. (2017) et Magno (2009) ne restreignent pas leurs études dans une catégorie de stratégies spécifique. Escorcía et al. (2017) montrent que la nature, la fréquence et la durée des stratégies varient selon les étapes de la tâche rédactionnelle et que l'autorégulation évolue surtout pour les stratégies de l'étape finale de la tâche, soit les stratégies de révision et d'autoévaluation. D'ailleurs, ces auteurs identifient trois profils d'étudiants en autorégulation de l'apprentissage : transcripteur précis, réviseur actif et auteur spontané. Ils constatent également que les performances semblent significativement relatives avec certaines stratégies d'autorégulation spécifiques de la rédaction de la synthèse comme la prise de notes et l'élaboration de fiche de lecture. Magno (2009) étudie les stratégies d'autorégulation en relation avec deux approches d'apprentissage. Les résultats montrent que la stratégie de mémoire obtient le score le plus élevé pour les deux approches. L'approche en profondeur est significativement corrélée avec presque toutes les stratégies mentionnées dans les deux questionnaires, sauf les stratégies de structuration d'environnement et de recherche d'aide. En plus, l'approche en profondeur augmente significativement la variance de toutes les stratégies d'autorégulation, alors que l'approche de surface ne fait augmenter que la variance de la stratégie de mémoire.

Poncin et al. (2017) ciblent leur recherche sur les stratégies volitionnelles. Ce type de stratégie en lien avec le problème de procrastination et de maintien de motivation des étudiants varie en fonction leurs profils volitionnels. Les stratégies volitionnelles les plus utilisées sont la structuration d'environnement, le contrôle d'émotions, la gestion du temps, l'exploitation de ressources et la gestion d'émotions. En comparant avec les étudiants qui ont de la difficulté à se mettre et à s'engager à la tâche, les étudiants qui s'autorégulent bien utilisent les stratégies suivantes : poser un défi au début de la tâche

réactionnelle, penser à un but à atteindre à long terme face au problème de rédaction, penser à une activité de loisir comme une récompense pour se donner le courage de continuer la réalisation de la tâche et attendre la dernière minute pour effectuer un travail pour se sentir pressé, pour avoir de l'énergie pour aller jusqu'au bout. Partant de ces résultats, l'étude de Poncin et al. (2017) propose des séances d'accompagnement qui visent à enrichir des connaissances sur les stratégies d'autorégulation chez les étudiants à propos des contextes d'utilisation de stratégies volitionnelles et de leurs conditions de mise en œuvre.

Sasaki et al. (2018) accentuent sur l'évolution de l'utilisation de trois stratégies spécifiques d'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs en langue seconde : la planification globale, la planification locale et la traduction de la langue maternelle en langue seconde. Selon leurs analyses, cette évolution est influencée par les facteurs cognitifs, affectifs et environnementaux, tant au niveau du groupe qu'au niveau individuel.

Les stratégies identifiées dans ces études peuvent être restreintes selon les objectifs de chaque étude, mais elles se rapportent toutes à une des trois catégories de stratégies du modèle de Zimmerman et Risemberg (1997) et elles produisent des influences sur les performances des étudiants.

Sur le plan méthodologique, les études recensées dans cette catégorie sont réalisées dans un contexte naturel de cours à l'université sans intervention concernant l'autorégulation (Perry, 1998). Ainsi, les données permettent d'obtenir des résultats authentiques et valides sur leur processus d'autorégulation et de mettre en relation les stratégies d'autorégulation utilisées et les variables de l'apprentissage de la rédaction de textes. La recherche d'Escorcía et al. (2017) analyse les données qualitatives obtenues des documents vidéo ciblant des comportements des étudiants lors de la tâche rédactionnelle et les propos des étudiants sur les stratégies cognitives et métacognitives qu'ils ont mises en œuvre, ainsi que sur leurs performances acquises en autorégulation. Le choix de filmer des séances de rédaction qui ne sont pas limitées en termes de temps permet d'enregistrer non seulement leurs comportements lors de la tâche rédactionnelle, mais aussi leur façon de gérer le temps, leurs émotions (Escorcía et al., 2017). Puis, le protocole de *pensée verbalisée* (*think-aloud*) permet d'approfondir la compréhension sur le dynamisme de

l'autorégulation chez les étudiants, car cette méthode favorise l'auto-explication prédictive de la pensée tout au long de la réalisation de la tâche (Greene, Deekens, Copeland et Yu, 2018).

Magno (2009) et Poncin et al. (2017), réalisent pour leur part des analyses quantitatives avec des données obtenues des questionnaires d'un grand nombre d'étudiants. Les questionnaires contextualisés à une activité précise permettent d'avoir accès au processus métacognitif des étudiants et d'établir une corrélation entre les stratégies d'autorégulation et les approches d'apprentissage (Magno, 2009) ou les performances des étudiants (Poncin et al., 2017).

Différente des trois autres études dans cette catégorie, l'étude de Sasaki et al. (2018) opte pour une méthodologie mixte en effectuant les observations longitudinales, la collecte des notes des écrits et les entrevues. Les séances de rédaction filmées permettent d'observer les comportements des étudiants en lien avec les trois stratégies spécifiques de rédaction de textes en langue seconde : la planification globale, la planification locale et la traduction de L1 à L2. Les entrevues annuelles ont pour but de faire parler les étudiants de leurs comportements lors de la tâche afin de mettre au jour l'évolution de leur maîtrise des stratégies d'autorégulation. Les notes obtenues sont utilisées pour mesurer la performance des étudiants en rédaction. La triangulation des données quantitatives et qualitatives permet d'étudier l'utilisation de ces trois stratégies d'autorégulation en interaction avec les facteurs cognitifs, affectifs et environnementaux (Sasaki et al., 2018).

Les recherches mentionnées dans cette catégorie présentent cependant certaines limites, entre autres, le fait qu'aucune ne porte sur le contexte vietnamien. Par ailleurs, sur le plan méthodologique, le questionnaire est le seul type d'outils de recherche (Magno, 2009 ; Poncin et al., 2017). Ainsi, les données obtenues sont seulement les propos autorapportés par des étudiants et ne permettent pas d'étudier les stratégies mises en œuvre. Une autre limite réside dans le manque de considération pour les facteurs contextuels et les facteurs personnels (Escorcía et al., 2017). La dernière limite qui est relevée dans la recherche de Sasaki et al. (2018) concerne le choix d'outil d'estimer les performances des étudiants, car les notes des écrits ne permettent pas d'évaluer leurs performances procédurales.

2.2.3. Synthèse de la recension des écrits

Les douze études recensées permettent de faire ressortir les stratégies d'autorégulation dans divers contextes concernant le niveau d'études (primaire, secondaire ou universitaire), la langue de rédaction (langue maternelle, étrangère ou seconde), le genre de textes (récits, argumentation, synthèse) et le domaine de spécialisation (sciences sociales, humaines ou ingénierie). Cependant, aucune de ces recherches ne traite du contexte vietnamien.

D'ailleurs, les écrits recensés mettent en évidence l'importance des stratégies d'autorégulation dans l'apprentissage de la rédaction de textes (Ching, 2002; Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2016 ; Escorcia et al., 2017 ; Harris et al., 2006 ; Harris et al., 2013 ; Lam, 2014 ; MacArthur et al., 2015 ; Magno, 2009 ; Mason et al., 2013 ; Negretti, 2012 ; Poncin et al., 2017 ; Sasaki et al., 2018). Ces études montrent également qu'il existe une relation entre les stratégies d'autorégulation et la manière dont les étudiants répondent aux exigences des tâches rédactionnelles.

Les recherches recensées sont regroupées en deux catégories principales. La première catégorie rassemble des écrits sur les stratégies d'autorégulation apprises lors des cours de rédaction (Ching, 2002 ; Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2016 ; Harris et al., 2006 ; Harris et al., 2013 ; Lam, 2014 ; MacArthur et al., 2015 ; Mason et al., 2013 ; Negretti, 2012). La deuxième catégorie est constituée des écrits sur les stratégies d'autorégulation choisies et utilisées par les étudiants eux-mêmes (Escorcia et al., 2017 ; Magno, 2009 ; Poncin et al., 2017 ; Sasaki et al., 2018). Dans chaque catégorie, la relation entre les stratégies d'autorégulation et les performances est discutée dans tous les écrits. Les stratégies apprises et utilisées dans les études recensées se rapportent à l'autorégulation contextuelle, comportementale et personnelle de l'apprentissage de la rédaction de textes.

Les recherches recensées de la première catégorie étudient les stratégies d'autorégulation en relation avec les performances des étudiants en rédaction et en autorégulation. Cependant, cet apprentissage est mis en œuvre dans des contextes non naturels dans lesquels l'apprentissage des stratégies d'autorégulation de la rédaction est intégré dans le cours de rédaction. Par ailleurs, ces recherches ne prennent pas en considération

l'influence des facteurs personnels et socioculturels sur les performances des étudiants. Ainsi, ces recherches ne répondent que partiellement à la question de recherche de la présente thèse sur le rapport entre les stratégies d'autorégulation et les performances des étudiants vietnamiens.

Par ailleurs, les recherches recensées de la deuxième catégorie, comme la présente thèse, étudient les stratégies dans un contexte naturel de classe, sans aucune intervention concernant l'autorégulation. En plus, toutes les quatre étudient également l'utilisation de stratégies dans le contexte universitaire avec les étudiants spécialisés en sciences sociales. Cependant, l'étude de Poncin et al. (2017) est restreinte aux stratégies volitionnelles seulement et celle de Sasaki et al. (2018) est limitée aux deux stratégies d'autorégulation spécifiques à la rédaction (la planification globale, la planification locale) et à une stratégie spécifique à la rédaction en langue seconde (la traduction de L1 à L2). La recherche de Magno (2009) étudie un plus grand éventail de stratégies (la mémorisation, l'identification d'objectifs, l'autoévaluation, le recours à l'assistance, la structuration d'environnement, l'organisation d'idées et le contrôle) dans un contexte d'apprentissage de la rédaction en langue seconde, mais cette recherche ne met pas en relation les stratégies d'autorégulation utilisées et les performances des étudiants. L'étude d'Escorcía et al. (2017) relève toutes les stratégies d'autorégulation utilisées par les étudiants lors des tâches rédactionnelles, les met en relation avec leurs performances en rédaction et identifie trois profils d'étudiants en rédaction. L'apprentissage est effectué dans le contexte d'un cours de rédaction de la synthèse en français langue maternelle et la plupart des étudiants ciblés sont en quatrième année universitaire. Ainsi, ils sont très avancés au niveau des études, de la langue de la rédaction et de la compétence d'autorégulation. Pour toutes ces raisons, les recherches recensées ne répondent que partiellement à la question de recherche de ce projet d'étude : Comment les étudiants vietnamiens de FLV2 autorégulent-ils leur apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs ?

2.3. Objectifs de recherche

Le cours de rédaction de textes argumentatifs est inscrit au programme de formation du parcours de FLV2 de l'Université de Hanoï pour les étudiants en deuxième année.

Cependant, ceux-ci ne commencent à apprendre le français qu'à l'université et doivent suivre ce cours malgré leurs lacunes linguistiques. Dans ce contexte, plusieurs étudiants peinent à rédiger ce type de textes en français. Plusieurs facteurs peuvent influencer sur ce problème de rédaction, entre autres, du côté personnel, le problème d'autorégulation de la rédaction (Dang Tin Tan, 2010).

Une première réponse à la question de recherche « Comment les étudiants vietnamiens de FLV2 autorégulent-ils leur apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs ? » est qu'aucune étude sur l'apprentissage autorégulé de la rédaction de textes argumentatifs n'a été réalisée en contexte vietnamien.

Dans ce chapitre, le cadre théorique utilisé pour explorer ce contexte de l'étude est présenté. Le modèle d'apprentissage autorégulé de la rédaction de textes de Zimmerman et Risemberg (1997) est retenu afin d'étudier les stratégies d'autorégulation.

En lien avec la question de recherche, la recension spécifique autour du concept « l'autorégulation de l'apprentissage de la rédaction » permet de faire ressortir les stratégies d'autorégulation dans divers contextes. Cependant, aucun écrit ne porte sur le contexte vietnamien, ce qui constitue une limite importante des informations recensées.

Par ailleurs, ces recherches présentent d'autres limites. Premièrement, certaines de ces études ne sont pas menées à l'université (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2016 ; Harris et al., 2006 ; Harris et al., 2013 ; Mason et al., 2013), le niveau d'études visé par cette recherche. Il se peut que les résultats diffèrent. Deuxièmement, plusieurs recherches étudient les stratégies d'autorégulation en limitant par certaines stratégies apprises lors du cours de rédaction (Ching, 2002 ; Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2016 ; Harris et al., 2006 ; Harris et al., 2013 ; Lam, 2014 ; MacArthur et al., 2015 ; Mason et al., 2013 ; Negretti, 2012), alors que d'autres stratégies antérieurement acquises par les étudiants pourraient également influencer leur apprentissage de la rédaction.

Parmi les écrits recensés, seulement quatre recherches (Escorcía et al., 2017 ; Magno, 2009 ; Poncin et al., 2017 ; Sasaki et al., 2018), comme la présente thèse, visent à étudier les stratégies d'autorégulation mises en œuvre par le choix d'étudiants postsecondaires (collégiaux et universitaires).

Entre autres, seulement deux recherches (Magno, 2009 ; Sasaki et al., 2018) ciblent l'apprentissage de la rédaction en langue seconde qui est plus ou moins proche de celui en langue étrangère de la visée de cette thèse. Toutefois, la recherche de Sasaki et al. (2018) ne se limite qu'à deux stratégies générales de rédaction (la planification globale, la planification locale) et à une stratégie spécifique de rédaction en langue seconde (la traduction de L1 à L2), alors que d'autres stratégies d'autorégulation contextuelle, comportementale et personnelle peuvent également influencer sur les performances des étudiants. Dans la recherche de Magno (2009), plusieurs stratégies sont identifiées, mais la relation entre les stratégies d'autorégulation utilisées et les performances des étudiants n'est pas étudiée, alors que les résultats sur cette relation pourraient amener à de nouvelles perspectives pour les futures recherches ayant pour objectif de proposer des solutions didactiques afin de développer les compétences d'autorégulation chez les étudiants.

En lien avec la question de recherche « Comment les étudiants vietnamiens de FLV2 autorégulent-ils leur apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs ? », la présente thèse a pour but de décrire les stratégies d'autorégulation utilisées par les étudiants de FLV2 et la manière dont elles ont été contextualisées à chaque tâche afin d'améliorer leurs performances. Ceci est important compte tenu du rôle des stratégies d'autorégulation dans l'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs. Étant donné que l'apprentissage de la rédaction de ce type de textes difficile en langue seconde et en langue étrangère peut requérir certaines stratégies spécifiques, il est essentiel d'étudier les stratégies d'autorégulation en vue d'améliorer les performances des étudiants dans le contexte d'un cours de rédaction de textes argumentatifs en langue seconde/langue étrangère.

Pour ce faire, deux objectifs ont été poursuivis :

1. Décrire les stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes argumentatifs perçues par les étudiants de FLV2 au début du cours ;
2. Décrire la manière dont les stratégies d'autorégulation sont contextualisées aux tâches de rédaction de textes argumentatifs en FLV2

Chapitre 3 : Cadre méthodologique

Afin d'atteindre les objectifs de l'étude, soient : 1) décrire les stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes argumentatifs perçues par les étudiants de FLV2 au début du cours ; 2) décrire la manière dont les stratégies d'autorégulation sont contextualisées aux tâches de rédaction de textes argumentatifs en FLV2, ce chapitre commence par la description du contexte de l'étude en situation de pandémie. Cette description est suivie de la présentation du type d'étude, des participants, de la démarche de recherche, des outils de recherche, ainsi que des modalités de traitement et d'analyse de données. Pour conclure ce chapitre, les apports et les limites méthodologiques de la présente étude sont discutés et les considérations éthiques sont présentées.

3.1. Contexte de l'étude en situation de pandémie

La présente recherche a été initialement prévue pour être réalisée au Vietnam entre les mois d'avril et de juin 2020. Lors de la préparation de ce plan de recherche, le 8 février 2020, l'étudiante-chercheuse a approché la direction du Département de français de l'Université de Hanoï qui avait accepté de collaborer à l'étude. À la suite de cette démarche, la direction a invité l'enseignante Thu Nguyen,¹ désignée pour le cours de rédaction de textes argumentatifs, à participer à l'étude. Vu son intérêt, une rencontre de discussion par Skype entre Thu Nguyen et l'étudiante-chercheuse a eu lieu le 9 février 2020. Cette dernière a présenté à l'enseignante les objectifs de la recherche et a obtenu son accord de participer à l'étude. La démarche détaillée de la recherche a été discutée et clarifiée lors d'une deuxième rencontre en ligne avec l'enseignante le 25 mars 2020. Le départ pour Hanoï de l'étudiante-chercheuse était prévu pour le 1^{er} avril 2020.

Cependant, ce plan n'a pas pu être réalisé compte tenu de la pandémie liée à la COVID-19 qui s'est déclarée au printemps 2020. Ainsi, au Vietnam, le 16 février 2020, l'Université de Hanoï a fermé ses portes, et ce jusqu'au 15 mars 2020, de même qu'à deux autres reprises pendant l'année 2020. Par ailleurs, le 13 mars 2020, l'Université de

¹ Nom fictif donné à l'enseignante désignée pour le cours prévu pour avril-juin 2020

Montréal a aussi fermé ses portes et interrompu ses activités internationales jusqu'à nouvel ordre, entre autres, les séjours de recherche à l'étranger. Ces deux événements exceptionnels ont eu pour conséquence de modifier le calendrier et l'organisation du cours, de même que la modalité de collecte de données qui a été revue pour avoir lieu à distance.

En ce qui concerne le moment du cours de rédaction de textes argumentatifs, en raison de la pandémie, ce dernier a dû être reporté à deux reprises. Prévus au calendrier pour débiter le 7 avril 2020, il a été reporté une première fois au 1^{er} octobre 2020, puis une deuxième fois au 26 novembre 2020. Le cours a donc eu lieu du 26 novembre 2020 au 14 janvier 2021. L'examen final a dû également être reporté au 28 janvier 2021, compte tenu d'une nouvelle fermeture de l'université entre le 18 et le 24 janvier 2021.

Ces reports ont amené des changements dans l'organisation du cours dont : 1) la diminution du nombre de séances de cours, passant de dix à huit ; 2) la désignation d'une autre enseignante, Quynh Do², pour dispenser le cours ; 3) la suppression des examens partiels. Dans ce contexte, l'étudiante-chercheuse a refait avec la nouvelle enseignante (Quynh Do) la première phase de la première étape de la recherche.

3.2. Type d'étude

La présente recherche est réalisée selon une approche qualitative, de type « étude de cas » (Yin, 2018). En effet, de façon générale, cette recherche recourt à la méthodologie qualitative et comporte l'examen approfondi de plusieurs cas dans le cadre d'un système délimité, c'est-à-dire d'un milieu ou d'un contexte (Yin, 2018). Cette approche est pertinente pour répondre aux objectifs de nature descriptive et compréhensive de la présente recherche qui vise à comprendre en profondeur les aspects qualitatifs des perceptions des étudiants concernant les stratégies d'autorégulation ainsi que leur manière de les contextualiser à chaque tâche de rédaction de textes argumentatifs en FLV2. L'emploi d'une telle méthode qui découle d'une posture épistémologique descriptive s'inscrit en cohérence avec le modèle théorique de Zimmerman et Risemberg (1997) sur

² Nom fictif donné à l'enseignante désignée pour le cours du novembre 2020-janvier 2021

lequel s'appuie la présente étude. En effet, le modèle de Zimmerman et Risemberg (1997) considère l'apprentissage de la rédaction de texte comme un processus complexe, dans lequel les étudiants autorégulent leur contexte d'apprentissage, leurs comportements et leur manière d'apprendre afin d'atteindre leurs objectifs personnels. Ainsi, l'approche qualitative de l'étude de cas permet une étude approfondie sur la manière dont les étudiants autorégulent leur apprentissage de rédaction afin d'améliorer leurs performances rédactionnelles.

L'étude de cas est définie comme « an empirical method that investigates a contemporary phenomenon (the *case*) in depth and within its real-world context, especially when the boundaries between phenomenon and context may not clearly evident » (Yin, 2018, p. 15). Le choix de l'étude de cas est pertinent dans la présente étude parce qu'elle s'intéresse au « comment » du fonctionnement du phénomène (Yin, 2018). Ici, il s'agit de la façon dont l'autorégulation de l'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs est réalisée. De plus, l'étude de cas permet d'étudier le phénomène en contexte réel et d'en obtenir des informations exhaustives en examinant en détail et de façon intensive plusieurs sources d'informations (Yin, 2009). Enfin, l'étude de cas offre la possibilité de collecter différentes catégories de données à la fois. Ceci facilite la compréhension de la relation entre différents aspects d'un phénomène (Yin, 2018).

Plus spécifiquement dans le domaine de l'autorégulation de l'apprentissage, Cartier et Butler (2016) considèrent l'étude de cas comme une méthode privilégiée parce qu'il s'agit d'un processus complexe, dynamique et contextualisé, dans lequel les facteurs personnels et sociaux interagissent et permettent aux étudiants de s'engager dans une activité d'apprentissage précise. Cette méthode favorise l'observation en profondeur d'un ou de plusieurs aspects de l'autorégulation de l'apprentissage (Cosnefroy, 2010 c ; Harris et al., 2013 ; Russbach, 2018). Ceci s'applique à la présente recherche qui considère le lien étroit entre les étudiantes et leur contexte, en s'intéressant particulièrement à une composante du processus d'autorégulation de la rédaction de textes : l'utilisation de stratégies d'autorégulation lors des tâches rédactionnelles dans le contexte d'un cours de rédaction du parcours de FLV2 de l'Université de Hanoï. En outre, cette approche permet d'examiner le processus d'autorégulation de l'apprentissage des étudiants comme des

entités représentatives, indépendantes et mises dans une situation d'apprentissage authentique (Yin, 2018).

Deux types d'études de cas sont choisis afin d'atteindre les deux objectifs de la recherche : une étude de cas simple avec tout le groupe classe de vingt étudiants et une étude des cas multiples avec cinq étudiantes sélectionnées. En effet, les étudiants étant assez homogènes en ce qui concerne l'âge, le parcours d'études et le niveau d'études, ainsi que les expériences en rédaction au début du cours (voir la partie de la présentation des participants), l'étude du cas simple du groupe permet d'identifier la perception des étudiants au début du cours sur les stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes argumentatifs. Ceci permet d'obtenir une image d'ensemble de leurs expériences en rédaction ainsi que leur anticipation concernant les stratégies d'autorégulation à mettre en œuvre lors des futures tâches du cours. L'étude de cas multiples avec les cinq étudiantes sélectionnées permet de décrire la manière dont les stratégies d'autorégulation sont contextualisées aux tâches de rédaction de textes argumentatifs en FLV2. Ce deuxième type a pour but principal de faire ressortir des convergences entre les cas en analysant les spécificités de chacun (Yin, 2018). Ainsi, l'étude de plusieurs cas permet d'étudier en profondeur divers aspects en jeu dans un contexte donné (Cosnefroy, 2010 c ; Harris et al., 2013 ; Russbach, 2018).

3.3. Participants de l'étude

Les participants de la présente étude sont une enseignante et 20 étudiants engagés dans le cours de rédaction de textes argumentatifs du programme de formation du parcours de FLV 2 de l'Université de Hanoï. Cette section décrit les participants de l'étude ainsi que la modalité de sélection utilisée pour les recruter.

3.3.1. Enseignante

L'enseignante Quynh Do est l'une des deux enseignantes à avoir dispensé le cours de rédaction de textes argumentatifs en français qui s'adresse aux deux groupes d'étudiants de FLV2 de la cohorte 2018. Elle est enseignante au Département de français de l'Université de Hanoï depuis 2008. Elle offre généralement des cours de communication

orale, de français du tourisme et de français du droit. Cette enseignante a soutenu sa thèse en didactique du français sur des objectifs spécifiques en 2019.

À la session d'automne 2020, l'enseignante Quynh Do a donné pour la première fois le cours de rédaction de textes argumentatifs à l'Université de Hanoï. Elle avait toutefois déjà donné des cours de rédaction de textes argumentatifs en français aux étudiants des secondaires 4 et 5 (1995 - 2007) et aux apprenants adultes à l'Alliance française de Hanoï (2007 - 2009).

Dans le cas du présent cours, l'enseignante Quynh Do a dû restructurer l'organisation habituelle du cours passant de dix à huit séances et par conséquent revoir la planification des séances. Toutefois, pour des raisons personnelles, elle n'a pas élaboré l'épreuve écrite de l'examen final ni corrigé les écrits des étudiants de sa classe. L'élaboration de cette épreuve écrite ainsi que la correction et la notation des écrits des étudiants ont été assumées par un autre enseignant du département de français qui donnait ce cours à un autre groupe d'étudiants de FLV2 au même moment.

Le choix de cette enseignante repose sur la méthode de choix raisonnés avec des critères préalablement déterminés (Beaud, 1984). Plus précisément, Quynh Do répond aux quatre critères suivants : 1) donner le cours de rédaction de textes argumentatifs aux étudiants du parcours de FLV2, 2) être volontaire, 3) être disponible, 4) consentir par écrit à participer à l'étude.

3.3.2. Étudiants

Les étudiants qui ont participé à ce projet de recherche sont les étudiants vietnamiens d'une des deux classes de la cohorte 2018 du parcours Français langue vivante 2 (FLV2) de l'Université de Hanoï. Le choix de ces étudiants repose sur la méthode de choix raisonnés (Beaud, 1984). Les critères sont : 1) être étudiant du parcours de FLV2, 2) suivre le cours de rédaction de textes argumentatifs de l'enseignante Quynh Do, 3) être volontaire, 4) être disponible et 5) consentir par écrit à participer à l'étude. Dans cette partie, ils se présentent dans deux groupes différents : le groupe classe et le sous-groupe de cinq étudiantes.

3.3.2.1. Groupe classe

Il s'agit d'un groupe de 20 étudiants (4 garçons et 16 filles âgés de 20 à 21 ans) de la cohorte 2018 - 2022 du parcours de FLV2 qui suivent le cours de rédaction de textes argumentatifs (voir tableau 3). Normalement, ces étudiants auraient dû suivre ce cours au quatrième semestre de la formation. Mais à cause des moments de fermeture de l'université due à la pandémie, ils l'ont suivi lors du cinquième semestre.

Tableau 3. Étudiants répondant au questionnaire

N°	Nom ³	Sexe	Âge	D'autres cours de français suivis
01	Thu	F	21	Aucun
02	Thanh	F	20	Cours particulier
03	Kim	F	20	Cours particulier
04	Trang	F	20	Cours particulier
05	Van	F	20	Aucun
06	Truong	M	20	Sans réponse
07	Lien	F	20	Aucun
08	Kieu	F	20	Aucun
09	Bich	F	20	Application mobile
10	Hong	F	20	Aucun
11	Lan	F	20	Aucun
12	Mai	F	20	Aucun
13	Duc	M	20	Cours particulier
14	Bao	F	20	Cours particulier
15	Tra	F	20	Aucun
16	Quang	M	20	Aucun
17	Khanh	F	20	Aucun
18	Ly	F	20	Aucun
19	Dang	M	20	Aucun
20	Linh	F	20	Aucun

Choisir des étudiants d'une même classe constitue un avantage sur le plan de la représentativité, car il s'agit d'un groupe naturel, c'est-à-dire « un tout collectif existant indépendamment de l'étude » (Savoie-Zajc, 2011, p.130) qui représente un groupe relativement homogène des étudiants vietnamiens de FLV2 dans l'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs. En effet, ces étudiants sont tous en troisième année, ont presque le même âge et ont suivi le même programme de formation pendant les quatre premiers semestres du programme d'études.

Par ailleurs, comme cela a été vu dans le contexte de l'étude, ce groupe d'étudiants a pour particularité de débiter l'apprentissage du français seulement à l'université. En effet, ils n'ont pas suivi de cours de français au secondaire. De plus, leur admission au programme

³ Noms fictifs pour préserver l'anonymat.

de formation a été faite sur la base de leurs résultats aux examens ministériels du secondaire, entre autres, à une épreuve écrite en langue anglaise. Parmi les étudiants, seulement cinq ont suivi ou suivent un cours de français particulier ailleurs qu'à l'université au moment de l'étude (voir le tableau 4) et une seule étudiante, Bich, apprend le français de manière autonome avec une application appelée Busuu.

Étant donné que les connaissances antérieures peuvent influencer le choix et l'utilisation de stratégies (Cartier, Martel, Russbach, Guertin-Baril et Boutin, 2019 ; Graham, 2018 ; Yuchen, 2019), les expériences et les connaissances antérieures presque homogènes des étudiants de ce groupe d'étudiants concernant la rédaction d'autres types de texte en français et la rédaction de textes argumentatifs dans d'autres langues sont prises en considération lors du choix des participants.

3.3.2.1.1. Expériences en rédaction de textes en français

Les expériences et les connaissances antérieures des étudiants en rédaction de textes en français avaient été essentiellement acquises lors des quatre premiers semestres d'études à l'université. D'après leurs réponses, leurs expériences étaient assez semblables en ce qui concerne les types de textes (voir le tableau 4).

En effet, 17/20 étudiants ont mentionné avoir appris à rédiger des textes descriptifs et 18/20 des textes narratifs et des textes argumentatifs. Ces trois types de textes étaient enseignés au programme dans les cours de français général des quatre premiers semestres. Dans ces cours, les étudiants ont appris à rédiger de petits textes pour décrire une personne, pour raconter des souvenirs ou des vacances, pour commenter un film et rédiger une lettre de motivation (Université de Hanoï, 2017).

De même, orientés vers la profession du tourisme, seulement 9/16 étudiants ont répondu avoir appris le texte explicatif et 8/16 le texte injonctif. Ces deux types de textes avaient été enseignés dans le cours de français du tourisme. Dans celui-ci, la rédaction de brochures de voyage et de recettes de cuisine était inscrite dans le programme (Université de Hanoï, 2017).

Particulièrement, une étudiante (Bich) a affirmé qu'elle avait appris tous les types de texte proposés dans le questionnaire, entre autres, les textes rhétorique et conversationnel bien

que ces deux types ne fassent pas partie du programme détaillé des cours des quatre premiers semestres.

Tableau 4. Expériences des étudiants en rédaction de textes en français

Noms	Orientation professionnelle	Texte descriptif	Texte narratif	Texte explicatif	Texte argumentatif	Texte injonctif	Texte rhétorique	Texte Conversationnel
Thu	Tourisme	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non
Thanh	Traduction	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non
Kim	Traduction	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non
Trang	Tourisme	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non
Van	Tourisme	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non
Truong	Tourisme	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non
Lien	Tourisme	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non
Kieu	Tourisme	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non
Bich	Tourisme	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Hong	Tourisme	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non
Lan	Tourisme	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non
Mai	Tourisme	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non
Duc	Traduction	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non
Bao	Traduction	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non
Tra	Tourisme	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non
Quang	Tourisme	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non
Khanh	Tourisme	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non
Ly	Tourisme	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non
Dang	Tourisme	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non
Linh	Tourisme	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non

Les réponses de certains étudiants pourraient s'expliquer par le fait qu'ils ont appris à rédiger certains types de textes sans toutefois en être conscients. Les performances des étudiants en rédaction de textes en français lors des quatre premiers semestres s'observaient par leurs notes obtenues lors des épreuves écrites aux examens précédents. Leurs résultats étaient assez élevés et homogènes (voir le tableau 5).

En effet, la note moyenne du groupe était 7,49/10. Dans ce groupe, trois étudiants ont atteint une note moyenne entre 8,0 et 8,5, huit étudiants ont obtenu une note moyenne entre 7,5 et 8,0, cinq étudiants ont eu une note moyenne entre 7,0 et 7,5 et trois étudiants ont reçu une note moyenne entre 6,5 et 7,0. Une étudiante n'a pas donné d'information sur ses résultats.

Tableau 5. Résultats des épreuves écrites des étudiants lors des examens précédents

N°	Nom	Notes (.../10 points)	N°	Nom	Notes (.../10 points)
01	Thu	8.2 - 7,7 - 7,9 - 7,8	11	Lan	8.5 - 8,5 - 8,5 - 7,5
02	Thanh	7.5 - 7,0 — S.R — S.R. ⁴	12	Mai	8.3 - 7,9 - 7,1 - 7,5
03	Kim	8.0 - 7,5 - 7,0 - 7,5	13	Duc	8.0 - 8,5 - 8,0 - 8,5
04	Trang	8.3 - 7,3 - 7,5 - 7,5	14	Bao	8.5 - 7,0 - 7,0 - 8,0
05	Van	7.0 - 6,0 - 6,0 - 7,0	15	Tra	S.R.
06	Truong	6.0 - 7,0 - 7,0 - 6,0	16	Quang	7.0 - 7,0 - 8,0 - 8,5
07	Lien	8.0 - 8,0 - 7,0 - 6,5	17	Khanh	7.2 - 7,2 — S.R. — S.R.
08	Kieu	7.1 - 6,8 - 6,4 - 7,6	18	Ly	7.1 - 7,3 - 7,2 - 7,5
09	Bich	8.5 - 8,3 - 8,1 - 7,8	19	Dang	9.0 - 8,0 - 7,0 - 7,0
10	Hong	8.0 - 8,0 - 7,5 - 7,5	20	Linh	6.0 - 7,0 - 7,5 - 7,9

3.3.2.1.2. Expériences en rédaction de textes argumentatifs

Tous les étudiants ont appris à rédiger des textes argumentatifs lors de leurs études au secondaire (voir le tableau 6).

Tableau 6. Expériences en rédaction de textes argumentatifs

Noms	Rédaction de textes argumentatifs		
	Rédaction en vietnamien	Rédaction en anglais	Rédaction en français
Thu	Oui	Non	Oui
Thanh	Oui	Oui	Oui
Kim	Oui	Non	Oui
Trang	Oui	Non	Oui
Van	Oui	Sans information	Oui
Truong	Oui	Sans information	Oui
Lien	Oui	Sans information	Oui
Kieu	Oui	Sans information	Non
Bich	Oui	Non	Oui
Hong	Oui	Sans information	Non
Lan	Oui	Sans information	Oui
Mai	Oui	Sans information	Oui
Duc	Oui	Sans information	Oui
Bao	Oui	Sans information	Oui
Tra	Oui	Sans information	Oui
Quang	Oui	Sans information	Oui
Khanh	Oui	Sans information	Oui
Ly	Oui	Sans information	Oui
Dang	Oui	Sans information	Oui
Linh	Oui	Sans information	Oui

⁴ S.R. : sans réponse

En effet, ils ont fait un premier apprentissage de la rédaction de ce type de texte dans leur langue maternelle, le vietnamien. Ces étudiants faisaient partie de la première cohorte (2015 - 2018) du nouveau programme au secondaire dans lequel la rédaction de textes argumentatifs a été enseignée (Do Ngoc Thong, 2014).

De plus, une étudiante (Thanh) a précisé qu'elle avait également appris la rédaction de textes argumentatifs en anglais. Les quinze étudiants qui n'ont pas participé aux entrevues n'avaient pas mentionné leurs expériences en rédaction de textes argumentatifs en anglais.

Les expériences en rédaction de textes argumentatifs en français étaient différentes dans les réponses des étudiants. 18/20 des étudiants ont répondu qu'ils avaient appris l'argumentation en français avant ce cours, mais ils n'ont pas précisé le contexte de l'apprentissage antérieur de ce type de texte dans leurs questionnaires. Cependant, le programme détaillé des cours des deux premières années indiquait que l'initiation à l'argumentation s'était faite au cours de pratique de la langue du quatrième semestre avec la lettre de motivation (Université de Hanoï, 2017).

3.3.2.2. Étudiantes sélectionnées pour l'étude de cas multiples

Six étudiantes (âgées de 20 à 21 ans) ont été initialement sélectionnées de manière aléatoire par un tirage au sort pour participer à l'étude de cas multiples.

Dans le cadre de la présente recherche, le choix aléatoire des cas a donné la possibilité de collecter des données qualitatives plus divergentes et enrichissantes (Yin, 2018). En effet, cela était possible lorsque les étudiantes sélectionnées avaient différentes connaissances et compétences en rédaction et en autorégulation de la rédaction.

Ce tirage a été réalisé en classe par l'enseignante du cours en présence de tous les étudiants et de l'étudiante-chercheuse en mode virtuel. Les étudiantes sélectionnées ont accepté de remplir un journal de bord à trois moments pendant le cours (le 10 décembre 2020, le 24 décembre 2020 et le 7 janvier) et de participer à une entrevue en ligne après la dernière séance de cours (le 15 ou le 16 janvier 2021, selon leur disponibilité). Elles ont également autorisé l'étudiante-chercheuse à collecter leurs écrits produits dans le cadre du cours. Les six étudiantes ont donné leur consentement et signé le deuxième formulaire à cet effet.

Toutefois, une étudiante s'est désistée dès le premier moment du journal de bord, soit le 10 décembre 2020, sans justifier sa décision. Par conséquent, les phases 4, 5 et 6 de la recherche ont été réalisées avec cinq étudiantes (voir le tableau 7).

Les cinq étudiantes n'ont pas encore obtenu le diplôme d'études en langue française de niveau B2 (DEL F B2), mais elles avaient toutes pour objectif de réussir les épreuves du DEL F B2, entre autres l'épreuve écrite qui vise à évaluer leur compétence d'argumenter à l'écrit. Au moment de l'étude, Trang, Thanh et Kim suivaient des cours particuliers parallèlement à leur formation à l'université afin de se préparer aux examens du DEL F B2. La note moyenne des épreuves écrites des examens précédents de ces cinq étudiantes sélectionnées (7,7/10) était légèrement plus élevée que celle du groupe classe (7,49/10).

Tableau 7. Étudiantes de l'étude de cas multiples

N ^o	Nom	Sexe	Âge	Orientation	Apprentissage antérieur du texte argumentatif en anglais	Résultats des épreuves écrites des semestres précédents	D'autres cours de français parallèles au cours ciblé
01	Trang	F	20	Tourisme	Non	8.3 – 7,3 – 7,5 – 7,5	Cours particulier
02	Thanh	F	20	Traduction	Oui	7.5 – 7,0 — S.R. ⁵ — S.R.	Cours particulier
03	Bich	F	20	Tourisme	Non	8.5 – 8,3 – 8,1 – 7,8	Application mobile
04	Kim	F	20	Traduction	Pas d'information	8.0 – 7,5 – 7,0 – 7,5	Cours particulier
05	Thu	F	21	Tourisme	Pas d'information	8.2 - 7,7 - 7,9 -7,8	Aucun

3.3.2.2.1. Expériences en rédaction de textes en français

Les expériences des étudiantes sélectionnées en rédaction de textes en français étaient différentes l'une de l'autre (voir le tableau 8).

Trang s'est orientée vers le métier du tourisme pour ses deux dernières années du programme de formation. Selon ses réponses, elle a appris les textes descriptifs, narratifs, argumentatifs et injonctifs en français. Thanh et Kim ont choisi le programme spécialisé en traduction - interprétation pour leurs deux dernières années. Selon ces étudiantes, elles ont appris les textes descriptifs, narratifs et argumentatifs en français. Bich, orientée vers

⁵ S.R. : sans réponse

le métier du tourisme, était la seule qui a affirmé avoir appris tous les types de textes en français, y compris le texte rhétorique et le texte conversationnel, bien que ces deux types de textes ne soient pas enseignés au programme de la formation. Thu dont la spécialisation était le tourisme a appris les textes descriptifs, narratifs, explicatifs et argumentatifs en français.

Tableau 8. Expériences des étudiantes en rédaction de textes en français

Noms	Orientation professionnelle	Texte descriptif	Texte narratif	Texte explicatif	Texte argumentatif	Texte injonctif	Texte rhétorique	Texte Conversationnel
Trang	Tourisme	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non
Thanh	Trad.et inte. ⁶	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non
Bich	Tourisme	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Kim	Trad. et inte.	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non
Thu	Tourisme	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non

3.3.2.2.2. Expériences en rédaction de textes argumentatifs

Toutes les étudiantes ont eu des expériences en rédaction de textes argumentatifs en vietnamien et en français avant de commencer ce cours, alors que seule Thanh a vécu cette expérience en anglais (voir le tableau 9). En effet, toutes les cinq étudiantes avaient appris le texte argumentatif en vietnamien à l'école secondaire, mais les plans de rédaction avaient été imposés par les professeurs et elles n'avaient pas appris la démarche rédactionnelle à l'école secondaire. Cependant, elles avaient acquis des connaissances concernant la structure d'un texte argumentatif et celle d'un paragraphe argumentatif en langue vietnamienne.

Tableau 9. Expériences en rédaction de textes argumentatifs

Noms	Rédaction de textes argumentatifs		
	Rédaction en vietnamien	Rédaction en anglais	Rédaction en français
Thu	Oui	Non	Oui
Thanh	Oui	Oui	Oui
Kim	Oui	Non	Oui
Trang	Oui	Non	Oui
Bich	Oui	Non	Oui

⁶ Trad.et inte. : traduction et interprétation

Thanh était la seule parmi les cinq étudiantes qui avait appris également la rédaction de textes argumentatifs en anglais dans un cours particulier avant ses études universitaires. Les quatre autres ne l'avaient pas appris parce que ce contenu n'avait pas été intégré au programme de l'enseignement de l'anglais au secondaire et que cette compétence n'avait pas été requise pour l'examen ministériel à la fin de l'école secondaire.

Les cinq étudiantes ont débuté leur apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs en français à l'université, au cours « *Pratique de la langue* » au quatrième semestre. En effet, il ne s'agit pas d'un cours de rédaction indépendant, mais d'un cours de français général dans lequel elles ont appris à rédiger une lettre de motivation. Parmi les cinq étudiantes, Trang, Thanh et Kim ont précisé qu'à part les connaissances acquises à l'université, elles avaient également appris l'argumentation dans leurs cours particuliers.

Dans ces cours, les étudiants développaient les quatre compétences orales et écrites afin de se préparer aux épreuves du DELF B2, entre autres les épreuves de rédaction de textes argumentatifs. Cependant, ces étudiantes ont précisé qu'elles avaient seulement débuté l'apprentissage de la rédaction de ce type de texte. C'est-à-dire qu'elles étaient en train d'apprendre la structure d'un texte argumentatif et l'élaboration de plan de textes.

3.4. Démarche de l'étude

La présente étude suit une démarche en deux étapes : la planification de la recherche et la réalisation de la recherche (voir le tableau 10).

La première étape de la démarche vise la planification de la recherche (le 5 octobre 2020 et le 26 novembre 2020). Cette étape a eu lieu en deux phases : une première phase auprès de l'enseignante et une deuxième phase auprès des étudiants.

Dans le contexte de report et de restructuration du cours, l'étudiante-chercheuse a repris avec la nouvelle enseignante (Quynh Do) la première phase de la première étape de la recherche. La rencontre avec l'enseignante Quynh Do a eu lieu à distance par Messenger le 5 octobre 2020. Cette rencontre consiste à présenter le projet à l'enseignante, à obtenir son consentement à y participer et à planifier les modalités de la recherche avec elle. À ce moment, l'enseignante et l'étudiante-chercheuse ont eu à s'accorder sur le calendrier, les

étapes et les modalités de la recherche, la collecte de données et la sélection aléatoire des six étudiants. L'étudiante-chercheuse a précisé que les étudiants auraient à remplir un journal de bord lors des 5 dernières minutes des séances du 10 décembre 2020, du 24 décembre 2020 et du 7 janvier 2021 et à participer à des entrevues en ligne après la dernière séance (le 15 ou le 16 décembre 2020). Puis, l'étudiante-chercheuse a invité l'enseignante à signer le formulaire de consentement à participer à la recherche (voir l'annexe 4) et à le lui retourner par courriel. Ce formulaire a été signé et remis le 25 octobre 2020.

Le 24 novembre 2020, l'étudiante-chercheuse a fait parvenir par courriel aux 20 étudiants du cours le formulaire d'informations et de consentement à participer à la recherche (voir l'annexe 5). Ce document bilingue (en français et en vietnamien) présentait les objectifs de la recherche et la démarche de l'étude ainsi que la modalité et les implications de leur participation. Dans ce formulaire, l'étudiante-chercheuse a invité les étudiants à une rencontre virtuelle le 26 novembre 2020, soit au début du cours, pour toutes les questions sur le projet et sur leur participation. Les étudiants ont signé et retourné le formulaire de consentement à participer à la recherche par courriel à l'étudiante-chercheuse avant le cours, entre le 24 novembre 2020 et le 26 novembre 2020. Seulement 10/20 étudiants ont signé le formulaire avant le cours, les dix autres étudiants ont signé leur consentement quelques minutes au début du cours.

La deuxième étape a été réservée à la réalisation de la recherche. Elle s'est découpée en quatre phases (Phases 3 à 6). La phase 3 a commencé le 26 novembre 2020, la date de la première séance du cours. Au début du cours, l'enseignante a octroyé une période d'une demi-heure pour les activités de la recherche. L'enseignante, les étudiants et l'étudiante-chercheuse ont participé à une rencontre virtuelle à l'aide de la plateforme Google Meet. Pour ce faire, les participants au Vietnam ont utilisé une salle multimédia de l'université avec des ordinateurs connectés et un projecteur.

La rencontre a débuté par le rappel du projet de recherche suivi par une séance de réponses aux questions. Une étudiante a demandé si elle pourrait participer à toutes les étapes de la recherche. Les dix étudiants qui n'avaient pas signé le formulaire l'ont fait en classe, juste après la séance des questions.

Ensuite, les étudiants ont immédiatement commencé à répondre au questionnaire puisqu'ils avaient préalablement consenti à la recherche en signant le formulaire. La passation du questionnaire a duré environ 20 minutes. Vu que le premier objectif de la présente étude est de décrire les stratégies perçues par les étudiants au début du cours, les étudiants ciblés ont été invités à remplir le questionnaire pendant les trente premières minutes de la première séance du cours. Cette modalité a pour but de garantir que les étudiants y aient répondu avant que le cours ciblé ne commence réellement. De plus, cette modalité de passation du questionnaire lors de la première séance du cours a permis de s'assurer que tous les étudiants aient accès aux ordinateurs et à Internet afin de répondre au questionnaire. Par ailleurs, l'étudiante-chercheuse s'est jointe à la rencontre virtuelle sur Google Meet avec l'enseignante et les étudiants vietnamiens pour répondre à leurs questions en cas de nécessité.

Enfin, un tirage au sort a été effectué par l'enseignante afin de sélectionner six étudiants pour la quatrième et cinquième phase de la recherche, avec la participation en personne des étudiants et la présence virtuelle de l'étudiante-chercheuse. Comme il s'agit d'une classe de langue, les étudiantes sont plus nombreuses que les étudiants (16 étudiantes et 4 étudiants). Les six étudiantes ont été sélectionnées de manière aléatoire. Celles-ci ont confirmé leur accord à participer aux phases suivantes de la recherche en signant un autre formulaire de consentement (voir l'annexe 6).

Par la suite, l'étudiante-chercheuse a fait parvenir par courriel aux étudiantes sélectionnées, les consignes du journal de bord et le guide de passation de l'entrevue. Tous ces documents ont été offerts en version bilingue, en français et en vietnamien, afin d'assurer une bonne compréhension de l'information et de favoriser le choix éclairé des étudiantes. Entre le 26 et le 27 novembre 2020, les six étudiantes ont remis par courriel à l'étudiante-chercheuse leur formulaire de consentement signé. Cependant, une étudiante s'est désistée de la recherche dès le premier moment du journal de bord, soit le 10 décembre 2020. Cinq étudiantes ont donc participé à ces dernières phases de la recherche.

La phase 4 a été réalisée avec la participation de l'enseignante Quynh Do et des cinq étudiantes. À cette phase de la recherche, l'enseignante a complété son journal de bord à la fin de chaque séance de cours, et ce dès la première semaine, à partir du 26 novembre

2020. Dans son journal de bord, l'enseignante a précisé les objectifs, les activités et les critères d'évaluation de chaque séance de cours. De leur côté, les étudiantes ont eu à inscrire les stratégies d'apprentissage utilisées dans un journal de bord à la fin de la troisième (le 10 décembre 2020), de la cinquième (le 24 décembre 2020) et de la septième séance de cours (le 7 janvier 2021).

À la phase 5 (du 15 janvier 2021 au 16 janvier 2021), des entrevues semi-dirigées auprès des cinq étudiantes sélectionnées ont été réalisées en mode virtuel à l'aide de Google Meet. Cette plateforme avait été préalablement choisie par les étudiantes dans leurs formulaires de consentement à participer aux entrevues. Les horaires des entrevues ont été décidés en fonction de la préférence et de la disponibilité des étudiantes. Ces entrevues reposaient sur un protocole de passation et un guide d'entrevue portant sur les stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes argumentatifs. Elles ont été enregistrées avec la fonction d'enregistrement de Google Meet et sauvegardées sur Google Drive de l'étudiante-chercheuse.

Enfin, lors de la phase 6, les écrits des étudiantes correspondant aux trois moments du journal de bord et leur écrit à l'examen final du 28 janvier 2021 ont été recueillis afin de constater les performances des étudiantes lors des tâches du cours. La collecte des écrits des étudiantes à l'examen final a été réalisée le 1^{er} mars 2021. Ce décalage dans le temps a été dû au fait que la correction des épreuves écrites de l'examen final a été reportée de deux semaines en raison de la fermeture de l'université (du 1^{er} février 2021 au 28 février 2021) lors de la troisième vague de la pandémie de Covid-19 au Vietnam.

Tableau 10. Démarche de la recherche

Étapes de l'étude	Étape 1 : Planification de l'étude		Étape 2 : Réalisation de l'étude				
Phases de l'étude	Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4		Phase 5	Phase 6
Dates	2020-10-05	de 2020-11-24 à 2020-11-26	2020-11-26 et 2020-11-27	de 2020-11-26 à 2021-01-14	2020-12-10, 2020-12-24, 2021-01-07	2021-01-15 et 2021-01-16	2021-03-01
Étapes du cours	Avant le cours de rédaction de textes argumentatifs			Pendant le cours de rédaction de textes argumentatifs		Après le cours de rédaction de textes argumentatifs	
Activités de recherche réalisées	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation du projet • Discussion sur le calendrier et les modalités de la recherche • Collecte du formulaire de consentement • Présentation du journal de bord 	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation écrite de la recherche • Collecte des formulaires de consentement 	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation virtuelle de la recherche • Passation du questionnaire en ligne • Sélection des six étudiants pour les phases 4 et 5 • Collecte des formulaires de consentement 	<ul style="list-style-type: none"> • Rédaction du journal de bord 	<ul style="list-style-type: none"> • Rédaction du journal de bord 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevues semi-dirigées par Google Meet 	<ul style="list-style-type: none"> • Collecte des notes de l'examen final et des écrits des 5 étudiantes
Participants	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignante • Étudiante-chercheuse 	<ul style="list-style-type: none"> • 20 étudiants du parcours de FLV2 • Étudiante-chercheuse 	<ul style="list-style-type: none"> • 20 étudiants du parcours de FLV2 • Étudiante-chercheuse • Enseignante 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignante 	<ul style="list-style-type: none"> • 5 étudiantes sélectionnées 	<ul style="list-style-type: none"> • 5 étudiantes sélectionnées • Étudiante-chercheuse 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignante • Étudiante-chercheuse
Outils de l'étude	<ul style="list-style-type: none"> • Formulaire de consentement de l'enseignante • Journal de bord de l'enseignante 	<ul style="list-style-type: none"> • Formulaire de consentement des étudiants 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionnaire en ligne • Formulaire de consentement des six étudiants 	<ul style="list-style-type: none"> • Journal de bord 	<ul style="list-style-type: none"> • Journal de bord 	<ul style="list-style-type: none"> • Guide d'entrevue semi-dirigée • Enregistrement audio/vidéo 	<ul style="list-style-type: none"> • Textes des 5 étudiantes

3.5. Outils de l'étude

Cette section commence par la description des caractéristiques et des outils du cours étudié. Puis, elle présente les outils de collecte de données de la présente étude et justifie le choix de chaque outil en relevant leurs avantages ainsi que leurs limites.

3.5.1 Caractéristiques et outils du cours étudié

Le cours de rédaction de textes argumentatifs est inscrit au programme de formation de l'Université de Hanoï (Vietnam). Il s'adresse aux étudiants de FLV2 pour le quatrième semestre. Son objectif est de faire acquérir à ces étudiants les compétences suivantes : analyser un sujet de rédaction argumentative, rédiger une lettre formelle argumentative afin de protester d'une décision ou de réclamer un problème et rédiger un texte argumentatif afin de défendre leur opinion personnelle.

Malgré le contexte exceptionnel de la pandémie de Covid-19 dans lequel les cours en ligne demeuraient fréquents, ce cours de rédaction a eu lieu en présentiel. Toutefois, comme déjà indiquée, la présente version du cours a été restructurée selon une baisse du nombre de séances de cours de 10 à 8. Étant donné que le temps alloué à ces séances était plus restreint qu'à l'habituel cours (30 heures plutôt que 36), le temps en classe a été réservé essentiellement à la présentation des contenus théoriques, à la correction collective de certains écrits d'étudiants ainsi qu'à l'analyse d'erreurs récurrentes constatées dans les écrits des étudiants lors des évaluations formatives. Les tâches de rédaction en soi des quatre premières séances ont été réalisées à la maison, alors que celles des quatre dernières ont été effectuées en classe. Pour soutenir ce contexte, une classe virtuelle a été créée avec Google Classroom afin que les étudiants déposent leurs écrits. Cet espace virtuel a aussi servi à communiquer des informations telles que le découpage du cours, ses objectifs, les documents à lire, les exercices de grammaire à réaliser, etc.

Lors des séances de cours visant à faire acquérir les connaissances théoriques de l'argumentation, les deux premières ont ciblé l'atteinte du premier objectif : analyser un sujet de rédaction argumentative. Pour ce faire, les étudiants ont traité les informations suivantes : le thème, la thèse, l'antithèse d'un texte argumentatif et la structure d'un paragraphe argumentatif. Ils ont aussi appris la structure d'un plan simple et le

développement d'un paragraphe cohérent. Les trois séances suivantes ont ciblé la rédaction de deux types de lettres formelles argumentatives : la lettre de protestation et la lettre de réclamation. À partir des lettres modèles, les étudiants ont abordé les règles d'usage d'une lettre formelle, la cohérence des idées, l'analyse des arguments de l'adversaire, l'expression et la défense de sa propre opinion et la formulation d'une proposition. Les trois dernières séances ont permis aux étudiants de travailler sur les types de plans argumentatifs, l'élaboration d'introduction et de conclusion, la structure d'une argumentation et la cohérence textuelle afin de leur permettre de rédiger un texte argumentatif cohérent servant à défendre leurs opinions sur des phénomènes sociaux. Comme cela est habituel dans ce cours, aucun soutien aux stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes n'a été offert aux étudiants.

À chaque séance de cours, les étudiants ont eu à réaliser des exercices de grammaire sur les connecteurs logiques et à rédiger un paragraphe ou un texte argumentatif. Les textes qu'ils avaient écrits ont fait l'objet d'évaluations formatives par l'enseignante. Afin de répondre au deuxième objectif de l'étude, les textes de la troisième, de la cinquième, de la septième séance de cours et le texte de l'examen final ont été choisis pour l'analyse. Le choix de ces textes reposait sur le moment de la réalisation de ces tâches rédactionnelles qui étaient alignées sur les moments ciblés du journal de bord et de l'entrevue. Désormais, les textes à étudier étaient numérotés de 1 à 4.

Le premier texte a été rédigé à la maison et déposé directement sur Google Classroom après la troisième séance (le 10 décembre 2020). Il s'agissait de la rédaction d'une lettre formelle adressée à la mairie afin de contester la décision de la ville d'annuler le festival annuel de cinéma. Les étudiants devaient argumenter en donnant les raisons pour lesquelles cet événement culturel jouait un rôle important dans la vie des habitants. La durée de la rédaction et la longueur du texte n'étaient pas limitées et tous les outils informatiques et informationnels étaient autorisés. Le texte noté et sommairement commenté par l'enseignante a été retourné au début de la quatrième séance.

Le deuxième texte a été rédigé en classe sur papier et remis sur place à l'enseignante à la fin de la cinquième séance de cours (le 24 décembre 2020). Il s'agissait de la rédaction d'une lettre formelle adressée au maire de la ville afin de protester contre le projet

d'abattage de nombreux arbres pour construire la ligne de métro aérien. Les étudiants devaient argumenter au nom de son association⁷ en exposant les inconvénients de ce projet et proposer une autre solution plus écologique. La longueur du texte n'était pas limitée. L'accès aux outils informatiques était autorisé et le temps alloué à la rédaction était de 45 minutes. Le texte a été corrigé et sommairement commenté par l'enseignante, mais il n'a pas été noté.

Le troisième texte a été écrit en classe sur papier et remis sur place à l'enseignante à la fin de la septième séance (le 7 janvier 2021). Il s'agissait de la rédaction en 45 minutes d'un texte pour argumenter sur la nécessité de généraliser le recours au curriculum vitae anonymisé pour lutter contre les discriminations à l'embauche. L'utilisation d'Internet, entre autres Google Traduction, était interdite. Comme le deuxième, ce texte a été corrigé et sommairement commenté, mais n'a pas été noté.

Le dernier texte a été rédigé lors de l'examen final du cours. Cette tâche rédactionnelle a été réalisée en 60 minutes dans la salle d'examen. Les étudiants ont eu à rédiger un texte argumentatif en français d'environ 250 mots afin de donner leurs opinions sur la nomophobie⁸ des étudiants et ses impacts sur l'apprentissage. Cette épreuve écrite avait été élaborée par un autre enseignant qui donnait aussi ce cours de rédaction à un autre groupe d'étudiants de FLV2 et qui avait été désigné par la direction du département de français. Les écrits des étudiants ont été évalués et notés par ce dernier, mais ils n'ont pas été corrigés ni commentés ni retournés aux étudiants.

3.5.2. Outils de collecte de données

La collecte de données prévue pour cette étude aurait dû se faire sur place, à l'Université de Hanoï, mais la pandémie de Covid-19 a obligé une collecte de données à distance. Cette modalité de recherche demeure de plus en plus appréciable en cette ère du développement phénoménal des technologies d'information et de communication. Plusieurs logiciels, applications et plateformes sont conçus et apportent une contribution très importante aux

⁷ « son association » est mentionné dans la consigne

⁸ La nomophobie : mot utilisé par l'enseignant dans la consigne pour désigner la dépendance psychologique par l'utilisation excessive de son téléphone mobile

progrès dans tous les domaines, dont les recherches en sciences sociales (Jean, 2015). Ces innovations technologiques d'information et de communication permettent les entrevues à distance, la création des questionnaires en ligne, le transfert de données sur un serveur informatique partagé ou individuel, la validation automatique de réponses, le contrôle d'accès ainsi que la compilation, les statistiques sommaires et l'exportation de données (Jean, 2015).

Par ailleurs, les outils de recherche en ligne permettent de joindre facilement et rapidement les participants malgré la distance entre ces derniers et l'étudiante-chercheuse (Thöer, 2011). Par conséquent, ces outils représentent un choix particulièrement appréciable pour la présente étude lorsque le séjour de recherche à l'étranger est suspendu à cause de la pandémie. Cette modalité de collecte de données apporte sans aucun doute des avantages pour cette recherche, mais elle relève aussi des limites.

La première limite de cette modalité de collecte de données à distance est l'exigence d'être équipé d'un outil informatique et d'une bonne connexion Internet. En effet, la rencontre virtuelle avec l'enseignante et les étudiants au Vietnam ainsi que la passation du questionnaire en ligne se sont bien passées parce que les étudiants ont utilisé la connexion d'Internet à haut débit de l'université. En revanche, les entrevues individuelles ont été réalisées lorsque les étudiantes étaient à leur domicile. Deux d'entre elles ont eu parfois des problèmes de connexion, ce qui les a obligées à répéter leurs réponses à plusieurs reprises.

La deuxième limite est douze heures de décalage horaire entre le Vietnam et le Canada. Lors de la rencontre virtuelle avec l'enseignante et les étudiantes au début du cours, l'étudiante-chercheuse a présenté son projet, puis a dû attendre le retour du formulaire de consentement des dix étudiants qui ne l'avaient pas encore signé avant la rencontre avant de leur envoyer le lien vers le questionnaire en ligne. L'étudiante-chercheuse a dû ensuite attendre jusqu'à 3 heures du matin (heure locale du Canada) pour que les étudiants aient terminé et renvoyé leurs réponses au questionnaire.

La troisième limite est la maîtrise de l'utilisation d'outils informatiques chez l'étudiante-chercheuse et les participants. Par exemple, l'étudiante-chercheuse a prévu les entrevues

par la fonction de réunion sur Teams ou Messenger, mais les cinq étudiantes ont préféré Google Meet parce qu'elles avaient été familiarisées avec cette application lors de leurs cours en ligne précédents. Ainsi, l'étudiante-chercheuse doit apprendre, à court terme, à créer une rencontre, à envoyer le lien d'invitation, à enregistrer la rencontre et à retrouver l'enregistrement dans son Google Drive.

Dans le cadre de la présente étude, les données sont collectées à l'aide de divers outils numériques. Il s'agit d'un questionnaire en ligne avec LimeSurvey, des entrevues avec Google Meet, des journaux de bord et des écrits transmis par courriel.

Les outils de collecte de données sont présentés d'abord par le journal de bord utilisé auprès de l'enseignante et ensuite par les outils conçus pour recueillir les données auprès des étudiants : le questionnaire, le journal de bord, le guide d'entrevue semi-dirigée et le corpus de textes des étudiants.

3.5.2.1. Outil de collecte de données auprès de l'enseignante

Le journal de bord est le seul outil utilisé pour collecter des données auprès de l'enseignante. Cet outil a pour but de recueillir des informations permettant de comprendre le contexte du cours dans lequel les étudiants ont eu à apprendre l'écriture de textes argumentatifs en français. Cet outil joue un rôle important dans la recherche lorsque l'étudiante-chercheuse n'a pas pu se rendre au Vietnam afin d'effectuer une observation directe. Ainsi, le journal de bord permet d'obtenir des données sur le cours ciblé de manière séquentielle et immédiate. De plus, les données obtenues sont authentiques grâce à des descriptions immédiates de l'enseignante (Bernacki, 2018).

Ce journal de bord est accompagné d'un guide de rédaction (voir l'annexe 4). Le guide comprend la présentation des deux objectifs de l'étude, de la consigne à suivre et d'un tableau d'information à compléter. L'enseignante est invitée à le remplir en décrivant en détail les objectifs, les activités et les critères d'évaluation de chaque séance de cours. Ces informations doivent être rédigées à la fin de chaque séance de cours en français ou en vietnamien.

3.5.2.2. Outils de collecte de données auprès des étudiants

Le questionnaire, le journal de bord, le guide d'entrevue semi-dirigée et la consignation de traces (les productions écrites) sont utilisés dans cette étude afin de collecter des données auprès des étudiants vietnamiens de FLV2 au cours de rédaction de textes argumentatifs (voir le tableau 11).

Tableau 11. Buts, avantages et limites des outils de recherche

	Questionnaire (en ligne avec LimeSurvey)	Entrevues semi-dirigées (à distance par Google Meet)	Journal de bord	Traces récoltées
Buts	<ul style="list-style-type: none"> *Identifier les étudiants * Collecter des informations sur les stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes argumentatifs perçues par les étudiants au début du cours 	<ul style="list-style-type: none"> *Décrire les stratégies d'autorégulation utilisées *Examiner la manière dont les stratégies d'autorégulation ont été contextualisées 	<ul style="list-style-type: none"> *Garder la trace en détail des stratégies d'autorégulation utilisées 	<ul style="list-style-type: none"> * Collecter des informations sur les performances des étudiantes
Avantages	<ul style="list-style-type: none"> *Administration à distance avec un groupe de 20 participants *Enquête sur la perception de plusieurs catégories de stratégies en un temps restreint *Utilité pour explorer le sujet et pour répondre à la question de recherche *Grand nombre de questions, sous formes variées, et catégorisation des questions avec LimeSurvey 	<ul style="list-style-type: none"> *Compréhension de la perception des étudiants de l'autorégulation de l'apprentissage dans sa complexité et interaction entre ses composantes *Informations détaillées et approfondies *Possibilité d'inviter les participantes facilement par un lien, d'enregistrer les entrevues et de les sauvegarder sur Google Drive 	<ul style="list-style-type: none"> *Traces des réflexions immédiates et spontanées *Palie aux pertes de mémoire à long terme *Triangulation avec le questionnaire et les entrevues 	<ul style="list-style-type: none"> *Traces valides permettant d'identifier les performances des étudiantes
Limites	<ul style="list-style-type: none"> *Données autodéclarées *Risque d'obtenir des informations incomplètes *Lourd travail de traduction, d'analyse à cause des questions ouvertes *LimeSurvey est un logiciel payant. 	<ul style="list-style-type: none"> *Lourd travail de transcription, de traduction et d'analyse *Données autodéclarées *Problèmes éventuels en lien avec la connexion Internet, la maîtrise des fonctions de Google Meet 	<ul style="list-style-type: none"> *Exigence de rigueur des participants *Données autodéclarées *Risque d'obtenir des informations incomplètes *Lourd travail d'analyse 	<ul style="list-style-type: none"> *Lourd travail d'analyse * Absence de grille d'évaluation

Ces outils sont conçus pour répondre aux deux objectifs de la recherche. De plus, ces outils permettent de trianguler les sources de données (Van der Maren, 2003). Cette

triangulation vise à assurer une plus grande validité aux données obtenues (Bernacki, 2018). Les apports et les limites de chacun de ces outils sont synthétisés dans le tableau 11 qui précède et sont discutés ci-dessous pour chacun des outils.

3.5.2.2.1. Questionnaire

Le questionnaire est choisi afin de collecter les données auprès des 20 étudiants de FLV2 du cours de rédaction de textes argumentatifs de l'Université de Hanoï. Les données recueillies servent à répondre au premier objectif de l'étude : décrire les stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes argumentatifs perçues par les étudiants de FLV2 au début du cours.

La passation du questionnaire a lieu lors de la phase 3 de l'étude, soit à l'étape de la réalisation. Cet outil sert à recueillir les informations personnelles des étudiants ainsi que celles sur leurs expériences en rédaction et les stratégies d'autorégulation qu'ils ont pensé utiliser lors de la rédaction de textes argumentatifs (voir l'annexe 5).

Les données obtenues sont donc autodéclarées. Ce questionnaire constitué de 23 questions ouvertes traite de quatre composantes principales : 1) les informations sur l'étudiant(e) répondant au questionnaire, 2) les stratégies d'autorégulation contextuelle, 3) les stratégies d'autorégulation comportementale, 4) les stratégies d'autorégulation personnelle (voir le tableau 12).

Les questions sur les stratégies d'autorégulation correspondent essentiellement aux composantes du modèle d'apprentissage autorégulé de la rédaction de textes de Zimmerman et Risemberg (1997) retenu pour la présente étude. De plus, certaines questions concernant les stratégies rédactionnelles spécifiquement liées aux textes argumentatifs sont ajoutées en fonction des objectifs de l'étude (les questions N° 9, 10, 11, 14, 15).

Dans le questionnaire (voir l'annexe 4), les questions sont présentées en deux parties : les questions concernant les informations sur l'étudiant(e) et celles en lien avec les trois catégories de stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes argumentatifs en trois temps : avant, pendant et après la rédaction.

Tableau 12. Compilation des items sur la perception de l'étudiant(e) sur l'autorégulation de l'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs

Composantes (Questions)	Questions Avant la rédaction	Questions Pendant la rédaction	Questions Après la rédaction	Exemples de question
Les informations sur l'étudiant(e) (N° 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8)				N° 7 : Suivez-vous ou avez-vous suivi des cours de français ailleurs qu'à l'université (cours privés, Alliance française, etc.) ? Si oui, lesquels ?
Les stratégies d'autorégulation contextuelle (N° 12, 13, 14, 15, 19)	N° 12, 13	N° 14, 15, 19		N° 12. Quel moment de la journée pensez-vous choisir pour rédiger les textes demandés par la professeure du cours de rédaction de textes argumentatifs ? Pourquoi ?
Les stratégies d'autorégulation comportementale (N° 22, 23)		N° 22	N° 23	N° 23. Après la réalisation d'une tâche de rédaction, comptez-vous vous récompenser ? Pourquoi ?
Les stratégies d'autorégulation personnelle (N° 9, 10, 11, 16, 17, 18, 20, 21)	N° 9, 11, 21	N° 16, 17, 20	N° 10, 18	N° 9 : Quels objectifs pensez-vous poursuivre dans le cours de rédaction de textes argumentatifs ?

Le questionnaire, inspiré des composantes proposées en langue anglaise par Zimmerman et Risemberg (1997), est créé d'abord en français et revu par la directrice de recherche et les membres du jury du devis de recherche.

Par la suite, le questionnaire est traduit du français au vietnamien par l'étudiante-chercheuse afin d'assurer une bonne compréhension des questions et de faciliter le travail des répondants vietnamiens. Afin d'arriver à cette version bilingue, il est nécessaire que ce questionnaire soit validé dans le contexte vietnamien. Cette validation transculturelle nécessite des procédures strictes, entre autres, la traduction simple, la traduction inversée et le prétest (Beaton, Bombardier, Guillemin et Ferraz, 2000 ; Nguyen Huu Binh, 2013 ; Vallerand, 1989).

Dans la présente étude, les procédures de traduction inversée et de prétest sont appliquées. En effet, la version en vietnamien est retraduite en français par un enseignant spécialisé en traduction de l'Université de Danang. Forte de cette traduction inversée, l'étudiante-chercheuse compare les deux versions en français afin de vérifier si la traduction en vietnamien est bien fidèle à la version originale en français. La comparaison des deux versions en français montre qu'entre la version originale et la version de traduction

inversée, il y a seulement trois différences : « surnom » au lieu de « pseudonyme » au début du questionnaire, « les démarches de rédaction » au lieu de « les étapes de rédaction » dans la question 16, « relire le texte » au lieu de « réviser le texte » dans la question 17. Cependant, les termes utilisés dans la version originale sont une traduction plus fidèle que dans la version de traduction inversée. Aussi n’y a-t-il pas de modification de la version traduite du français en vietnamien. De plus, le questionnaire est mis à l’essai auprès de cinq étudiants francophones et quatre étudiants non francophones vietnamiens de l’Université de Hanoï (du 10 au 12 mars 2020) afin de s’assurer de la clarté et de la compréhensibilité de la version en vietnamien. Le prétest du questionnaire traduit en vietnamien avec neuf étudiants francophones et non francophones s’est bien déroulé. Ceux-ci n’ont pas eu de difficulté à comprendre les questions en vietnamien et à y répondre. Par conséquent, aucun ajustement n’a eu lieu.

Questionnaire à réponses ouvertes

Le questionnaire à réponses ouvertes est choisi pour deux raisons principales. Premièrement, la recension des écrits sur l’autorégulation de l’apprentissage montre que cet outil de recherche est généralement économique et facile à administrer (Hadwin et Oshige, 2011 ; Mottier Lopez, 2012 ; Weinstein et Acee, 2013 ; Zimmerman, 2008). Ce type d’outil permet d’enquêter, en même temps, plusieurs participants et sur différents aspects (Wolters et Won, 2018).

Un questionnaire à réponses ouvertes peut servir à cerner « comment les individus pensent, interprètent, donnent du sens, et apprennent dans une activité » (Cartier et Butler, 2016, p. 52). Dans le présent cas, le questionnaire à réponses ouvertes a été élaboré afin de découvrir comment ces étudiants vietnamiens de FLV2 percevaient l’autorégulation de l’apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs.

Malgré les avantages mentionnés ci-dessus, le questionnaire à réponses ouvertes a aussi ses limites. En effet, les questions ouvertes risquent de générer des réponses incomplètes ou biaisées lorsque certains étudiants répondent en fonction des attentes de la recherche (Bernet, 2010). De plus, les données obtenues aux questionnaires de ce type exigent un lourd travail d’analyse.

Questionnaire en ligne à l'aide de LimeSurvey

Dans le contexte de pandémie décrit ci-dessus, le questionnaire est réalisé en ligne à l'aide de LimeSurvey (Mercklé, 2008). Il s'agit d'une application en source ouverte d'élaboration et de passation de questionnaires en ligne (Mercklé, 2008 ; Pierre, 2020). LimeSurvey permet de collecter rapidement des données à distance (Gingras et Belleau, 2015 ; Stephenson et Crête, 2011) étant donné que l'étudiante-chercheuse n'a pas la possibilité de se rendre au Vietnam pour ce faire.

À propos des apports, le questionnaire en ligne avec LimeSurvey offre non seulement des facilités techniques, mais aussi des avantages psychologiques qui le différencient des outils de recherche traditionnels sous forme papier-crayon.

Sur le plan opérationnel, le questionnaire en ligne créé avec LimeSurvey offre une interface intuitive qui peut soutenir la motivation de certains étudiants (Mercklé, 2008). Puis, la passation du questionnaire en ligne est facile à réaliser auprès d'étudiants vietnamiens parce que les étudiants possèdent : 1) une adresse courriel leur permettant de recevoir le lien conduisant au questionnaire, 2) une bonne connexion à Internet sur le campus et 3) un ordinateur ou un téléphone intelligent pour accéder au questionnaire en ligne (Do Quynh Huong, 2019).

Ensuite, la collecte de données à l'aide d'un outil numérique s'effectue sans intermédiaire. Par conséquent, elle permet d'éviter les erreurs liées à la saisie des données (Gingras et Belleau, 2015 ; Stephenson et Crête, 2011). Ainsi, la fiabilité des données est renforcée (Jean, 2015). Par ailleurs, cet outil informatique est doté des fonctions nécessaires à une gestion sécuritaire des données de recherche et à la confidentialité des participants (Gingras et Belleau, 2015 ; Jean, 2015).

Enfin, LimeSurvey est appréciable pour cette recherche en éducation (Sourceforge.net, 2021). En effet, cette application web offre plusieurs fonctionnalités qui répondent aux besoins de la présente étude : 1) concevoir une page d'accueil pour introduire les objectifs de la recherche ainsi que l'invitation de l'étudiante-chercheuse ; 2) élaborer un questionnaire complexe avec 23 questions de différents types (questions de type texte, questions de type nombre, questions à choix multiples, questions de type tableau) qui sont

regroupées en deux thèmes principaux, 3) créer les invitations de manière personnalisée, les faire parvenir aux étudiants par courriel, afin de mieux les inciter à participer à la présente recherche, 4) gérer le suivi des réponses et les rappels aux étudiants qui n'ont pas encore répondu au questionnaire (Gingras et Belleau, 2015 ; Pierre, 2020 ; Riel, 2017).

Ces fonctions très favorables permettent d'atteindre un taux de réponse élevé. En effet, la présente étude obtient un taux de réponse de 100 %. Lorsque le questionnaire est rempli, les réponses sont sommairement analysées et facilement exportées dans un fichier aux formats CSV (format texte universel), PDF, EXCEL pour un traitement ultérieur (LimeSurvey.org, 2021). Dans le cadre de la présente étude, le format choisi pour l'exportation des données qualitatives est PDF. En outre, la plateforme en source ouverte de LimeSurvey permet de stocker un nombre illimité de réponses de manière sécurisée sur le propre serveur de l'étudiante-chercheuse (Mercklé, 2008 ; Pierre, 2020).

Sur le plan psychologique, le questionnaire en ligne avec son caractère éphémère rend les étudiants plus ouverts et moins enclins à la désirabilité sociale, grâce à une distanciation et une sensation d'intimité accrues (Gingras et Belleau, 2015 ; Jean, 2015). D'autre part, le questionnaire en ligne qui affiche une question à la fois, donne l'impression qu'il est moins long et par conséquent, motive mieux les répondants (Gingras et Belleau, 2015).

En revanche, LimeSurvey a aussi ses inconvénients sur les deux plans : opérationnel et psychologique. Sur le plan opérationnel, l'installation, les mises à jour de cette application et l'accès aux fonctionnalités premium sont payants. En outre, étant une nouvelle utilisatrice, l'étudiante-chercheuse doit mettre plusieurs heures pour se familiariser avec l'interface d'administration et pour explorer les fonctionnalités complexes de cette application en source ouverte. Par ailleurs, le questionnaire en ligne diminue le contrôle de l'étudiante-chercheuse sur le déroulement de la recherche (Jean, 2015). Même lorsque les invitations sont déjà envoyées par courriel à chaque étudiant engagé, le suivi de celles-ci est techniquement difficile (Jean, 2015). En effet, il est impossible de savoir si l'invitation est reçue, ouverte ou lue par les étudiants invités. Le soutien de la direction du département de français et de l'enseignante du cours demeure donc indispensable pour le suivi de la participation des étudiants (Do Quynh Huong, 2019).

Sur le plan psychologique, une faible implication de certains étudiants à ce type d'activité peut se manifester (Frippiat et Marquis, 2010). Chez des étudiants de *faible implication* (*satisficing* en anglais), les réponses de type « je ne sais pas » ou les réponses les plus simples sans réflexion ou même l'abandon de certaines questions peuvent se manifester (Frippiat et Marquis, 2010 ; Gingras et Belleau, 2015). Ce phénomène peut être expliqué par le manque de motivation à y participer (Frippiat et Marquis, 2010). En effet, la participation des étudiants à la recherche est fortement tributaire de leur volonté et de leur motivation (Gingras et Belleau, 2015 ; Jean, 2015).

Dans le cas du questionnaire de la présente étude, les réponses aux questions ouvertes exigent beaucoup de temps et elles ne sont pas récompensées. Afin de soutenir la motivation des étudiants à participer à la recherche, l'étudiante-chercheuse leur fait parvenir les informations sur le projet pour qu'ils puissent bien comprendre l'importance de leur contribution à la recherche. De plus, l'invitation à la participation se fait par plusieurs canaux : l'envoi direct aux étudiants par courriel et par Facebook du département de français, ainsi que la diffusion par les intermédiaires comme la direction du département de français et l'enseignante du cours de rédaction de textes argumentatifs.

3.5.2.2.2. *Journal de bord*

Le journal de bord est choisi pour collecter des données sur les stratégies d'autorégulation utilisées selon les propos des étudiantes afin de répondre au deuxième objectif de la recherche : décrire la manière dont les stratégies d'autorégulation sont contextualisées aux tâches de rédaction de textes argumentatifs en FLV2. Les stratégies d'autorégulation collectées dans ce journal de bord correspondent aux trois catégories de stratégies du modèle d'apprentissage autorégulé de la rédaction de textes de Zimmerman et Risemberg (1997).

Les journaux de bord (voir l'annexe 6) sont remplis par les cinq étudiantes aléatoirement sélectionnées pour la quatrième phase de l'étude. Celles-ci notent les tâches réalisées, les problèmes rencontrés et les stratégies d'autorégulation utilisées lors des trois premières tâches rédactionnelles du cours qui ont eu lieu le 10 décembre 2020, le 24 décembre 2020

et le 7 janvier 2021. Les journaux de bord sont remplis pendant les cinq dernières minutes des trois séances de cours lors desquels elles ont à produire des textes argumentatifs.

Le journal de bord permet d'étudier l'autorégulation de l'apprentissage de la rédaction de manière séquentielle, contextualisée et immédiate à l'aide de la mémoire à court terme des étudiantes ciblées (Bernacki, 2018). Les données obtenues sont ainsi authentiques grâce aux descriptions immédiates des étudiants (Bernacki, 2018). Il s'agit donc d'un choix pertinent pour trianguler avec le questionnaire et les entrevues (Bernet, 2010).

Cependant, ce travail exige de la rigueur et du temps investi de la part des étudiantes et par conséquent, les informations transmises sont parfois incomplètes (Bernacki, 2018). D'ailleurs, étant donné que le journal de bord n'est pas une pratique habituelle chez ces étudiantes vietnamiennes, l'explication de l'utilisation de cet outil et le rappel de le faire sont indispensables.

3.5.2.2.3. Guide d'entrevue semi-dirigée et protocole de passation

Comme le journal de bord, l'entrevue permet de collecter des données concernant les stratégies d'autorégulation utilisées qui permettent de répondre au deuxième objectif de la recherche en décrivant la manière dont les stratégies d'autorégulation sont contextualisées lors de la réalisation de la quatrième tâche rédactionnelle. Ces entrevues semi-dirigées sont réalisées auprès de cinq étudiantes sélectionnées.

Un protocole de passation qui explique les modalités de l'entrevue et un guide d'entrevue semi-dirigée comprenant 24 questions sur l'autorégulation de l'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs ont été élaborés (voir l'annexe 7). Les questions du guide sont réajustées de manière flexible au cours de l'entrevue, si nécessaire. L'entrevue porte sur : 1) les stratégies d'autorégulation contextuelle, 2) les stratégies d'autorégulation comportementale, 3) les stratégies d'autorégulation personnelle avant, pendant et après la quatrième tâche rédactionnelle telles que proposées dans le modèle de Zimmerman et Risemberg (1977).

Le guide d'entrevue semi-dirigée est choisi parce qu'il représente un compromis entre des processus de collecte de donnée par induction, qui vise à obtenir le maximum d'informations sur un phénomène donné, et de déduction, qui permet de collecter des

données relatives à la théorie explorée (Wengraf, 2001). Cependant, cet outil a quelques limites : la transcription de réponses, le codage d'informations, la catégorisation et l'analyse de données exigent beaucoup de temps et d'effort (Paillé et Mucchielli, 2008). Par ailleurs, les réponses peuvent être parfois biaisées quand les étudiants oublient ce qui s'est passé dans les cours éloignés de plusieurs semaines (Paillé et Mucchielli, 2008).

Réalisation des entrevues à distance

Les entrevues sont réalisées à distance. Dans leur formulaire d'informations et de consentement à participer aux phases 4 et 5 de la recherche, les étudiantes ont inscrit une application web préférée pour la réalisation de l'entrevue. Les cinq participantes ont choisi Google Meet. Elles sont familiarisées avec cet outil lors des cours en ligne depuis la première vague de la Covid-19 au Vietnam. Avec cette application, elles n'ont rencontré aucune difficulté technique à participer à l'entrevue à distance.

L'application Google Meet est gratuite et facile à utiliser. L'étudiante-chercheuse crée une rencontre virtuelle, envoie le lien de la rencontre et les horaires proposés aux étudiantes par courriel. Ces dernières choisissent la plage horaire qui leur convient le mieux pour l'entrevue. Cette application offre la possibilité d'enregistrer l'entrevue et de sauvegarder l'enregistrement sur un Google Drive personnel.

Les enregistrements des entrevues sont initialement prévus pour être faits seulement sur bande audio parce que l'observation des comportements n'est pas prévue. Lors des entrevues, finalement, trois le sont sur bande audio, alors que deux le sont sur bande vidéo à la demande de ces étudiantes qui souhaitent faire l'entrevue à caméra ouverte. Celles-ci expliquent qu'elles se sentent plus à l'aise avec la caméra ouverte. Elles ont verbalement consenti à un enregistrement vidéo. La durée moyenne des entrevues est de 31 minutes 46 secondes.

Les entrevues à distance sont un choix optimal dans le contexte de la pandémie, lorsque les entrevues en personne deviennent impossibles. Par ailleurs, cette modalité en mode audio donne un plus grand sentiment d'anonymat qui peut inciter les étudiantes sélectionnées à répondre de façon plus franche à des questions plus ou moins sensibles ou personnelles (Ndengeyingoma, de Montigny et Miron, 2012 ; Terrisse et al., 2012).

3.5.2.2.4. *Corpus de textes des étudiants*

Afin d'obtenir les résultats au deuxième objectif, les textes aux quatre tâches de rédaction des cinq étudiantes sélectionnées sont récoltés. Ce corpus qui se compose des écrits permet de décrire les performances des étudiantes lors des tâches du cours.

Les résultats d'évaluation formative des trois premières tâches rédactionnelles qui correspondent aux trois moments du journal de bord sont également recueillis, parallèlement au résultat de l'évaluation sommative de la quatrième tâche. Cependant, les textes sont sommairement commentés par l'enseignante. Vu que seuls les commentaires sommaires de l'enseignante ne représentent pas des données suffisantes sur les performances des étudiantes en rédaction de textes argumentatifs, leurs textes rédigés lors de quatre tâches rédactionnelles sont également collectés et évalués par l'étudiante-chercheuse.

Le premier texte, sous forme d'une lettre formelle qui vise à contester la décision de la ville d'annuler le festival annuel de cinéma. Le deuxième texte est aussi une lettre formelle adressée au maire de la ville pour protester contre le projet d'abattre de nombreux arbres pour construire le métro aérien. Le troisième est un texte argumentatif au complet sur la nécessité de généraliser le curriculum vitae anonyme pour lutter contre les discriminations à l'embauche. Le sujet de la dernière tâche porte sur l'influence négative de la nomophobie sur l'apprentissage des jeunes de nos jours. La longueur des textes requise est autour de 250 mots, soit la longueur adaptée aux apprenants vietnamiens, alors que ce nombre de mots est le minimum pour les textes argumentatifs du DELF B2 du CECR.

En résumé, les divers outils du cours et de la collecte de données permettent de récolter des données qualitatives significatives pour l'étude. Le questionnaire en ligne qui réfère aux expériences passées en rédaction et aux anticipations des étudiants permet de décrire les stratégies d'autorégulation mises en œuvre au cours de rédaction de textes argumentatifs. Le journal de bord et l'entrevue semi-dirigée à distance sont choisis pour recueillir des données sur les stratégies d'autorégulation utilisées lors des tâches rédactionnelles. Les données qualitatives déduites du journal de bord et des entrevues et celles des textes rédigés par les étudiantes permettent de constater la manière dont les stratégies

d'autorégulation sont contextualisées à chaque tâche afin de permettre aux étudiantes d'améliorer leur performance rédactionnelle. De plus, le journal de bord de l'enseignante apporte des informations complémentaires sur les objectifs, les activités et les critères d'évaluation de chaque séance de cours afin de permettre de réaliser la présente étude sur l'autorégulation de l'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs de manière contextualisée.

3.6. Méthode d'analyse

Dans cette recherche, l'analyse de contenu (Bourgeois et Piret, 2010) est utilisée pour traiter les données qualitatives obtenues du questionnaire, des journaux de bord, des entrevues, du corpus des écrits des étudiants et des résultats d'évaluation des écrits des étudiantes. La méthode d'analyse de contenu de L'Écuyer (1990) représente une méthode de classification ou de codification des divers éléments du matériel analysé qui permet d'en connaître mieux les caractéristiques et la signification (L'Écuyer, 1990). L'analyse est finalisée par l'interprétation des données obtenues en découvrant le sens voilé et le contenu latent (L'Écuyer, 1990).

Afin de répondre au premier objectif de l'étude, l'analyse du questionnaire est effectuée en commençant par la classification des données obtenues en fonction des catégories déterminées dans le cadre théorique : les stratégies d'autorégulation contextuelle, comportementale et personnelle. L'analyse du cas simple de toute la classe à partir des données autodéclarées par les étudiants permet de décrire la perception des étudiants de FLV2 sur les stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes argumentatifs à leur entrée dans le cours.

Afin de répondre au deuxième objectif de l'étude, l'étude de cas multiples est réalisée avec les cinq étudiantes sélectionnées. L'analyse de cas multiples permet d'identifier les stratégies d'autorégulation utilisées selon les propos des étudiants et de décrire leurs performances en rédaction afin de constater dans quelle mesure les stratégies d'autorégulation sont contextualisées aux tâches du cours en vue de l'amélioration de leurs performances rédactionnelles. L'analyse est effectuée au cas par cas de manière chronologique pour chacune des tâches rédactionnelles du cours. L'analyse de chaque

tâche commence par la présentation des stratégies selon les propos des étudiantes dans les journaux de bord et lors des entrevues, elle est suivie ensuite par la description des résultats d'évaluation de leurs textes. Le tout se termine par la mise en relation des stratégies d'autorégulation contextualisées et des performances en rédaction.

Les stratégies d'autorégulation sont repérées des réponses des étudiantes dans leurs journaux de bord et lors de leurs entrevues. Leurs performances en rédaction sont minutieusement évaluées par l'étudiante-chercheuse. Celle-ci fait des commentaires détaillés sur les textes recueillis afin de mieux déterminer les performances des étudiantes en rédaction. En outre, cette évaluation approfondie permet de dégager les problèmes que les étudiantes rencontrent lors de la rédaction de textes argumentatifs.

Cependant, il est nécessaire de valider cette évaluation. Pour ce faire, l'étudiante-chercheuse a demandé à une autre enseignante (Thu Nguyen⁹) d'évaluer les quatre textes d'une des cinq étudiantes en se basant sur une grille d'évaluation que l'étudiante-chercheuse lui propose (voir l'annexe 8). Cet outil d'évaluation est adapté à la lumière des critères de la grille d'évaluation de l'épreuve écrite du DELF B2 du CECR et des objectifs du cours ciblé. La première étudiante de la liste (Trang) est sélectionnée pour être évaluée par l'enseignante invitée Thu Nguyen. Cette enseignante est choisie pour ce travail d'évaluation parce qu'elle est la première désignée pour donner ce cours de rédaction de textes argumentatifs, a des expériences dans l'enseignement de la rédaction de ce type de textes et a suivi la formation d'habilitation d'examineurs-correcteurs DELF-DALF organisée par l'Institut français au Vietnam. Ensuite, l'étudiante-chercheuse compare les commentaires que cette enseignante a donnés avec les commentaires qu'elle a donnés elle-même. La comparaison des résultats d'évaluation des deux évaluatrices montre qu'il n'y a pas de grandes différences entre les résultats d'évaluation. Par ailleurs, les commentaires de Thu Nguyen sont très détaillés et relativement similaires à ceux de l'étudiante-chercheuse sur les aspects principaux des textes : la structure de l'argumentation, la cohésion et la cohérence du texte et la qualité linguistique.

⁹ Nom fictif pour préserver l'anonymat.

Comme les commentaires de l'enseignante du cours et de l'évaluateur de l'examen sont très sommaires, l'analyse est finalement réalisée avec un recueil de traces qui se compose des écrits des étudiantes et des fiches d'évaluations de l'étudiante-chercheuse sur les écrits collectés afin de décrire les performances des étudiantes en rédaction.

3.7. Apports et limites méthodologiques

De la méthodologie de cette recherche, deux points forts sont retenus. Premièrement, l'étude de cas avec une approche qualitative permet d'obtenir des informations détaillées concernant les stratégies d'autorégulation que les étudiants vietnamiens de FLV2 utilisent lors de leur cours de rédaction de textes argumentatifs. L'utilisation de plusieurs outils de recherche permet de trianguler les sources de données et de mieux assurer la validité des données ainsi que des analyses.

Deuxièmement, l'étude de cas donne la possibilité d'étudier les cas dans un contexte précis. Elle amène donc à répondre à la question de recherche sur la manière dont les étudiants de FLV2 autorégulent leur apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs.

Cependant, comme les autres recherches réalisées, cette étude connaît inévitablement certaines limites. Concernant le type d'étude, l'étude de cas est considérée comme peu rigoureuse et subjective (Yin, 2018). Par conséquent, il est important de mettre en place différentes mesures susceptibles d'assurer la crédibilité, la transférabilité (Yin, 2018) et la confirmabilité (Yin, 2018) de la recherche. D'ailleurs, la complexité des données autodéclarées recueillies peut conduire au risque de submersion d'informations lors de la collecte et de l'interprétation des données (Butler et Cartier, 2018).

Dans le cas de présente étude, les précautions prises sont les suivantes : pour constituer l'échantillon de cette recherche, les vingt étudiants sont tous de la même cohorte, du même parcours d'études, et suivent le même cours. Ils sont donc présumés plus ou moins homogènes.

En somme, malgré les limites citées ci-dessus, l'étude de cas et la méthodologie qualitative représentent les choix les plus pertinents pour la présente recherche de nature descriptive

et comprehensive sur l'autorégulation de l'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs chez les étudiants de FLV2 de l'Université de Hanoi.

3.8. Considérations déontologiques

Avant l'entreprise de ce projet d'étude auprès de l'enseignante et des étudiants, une demande d'approbation éthique a été déposée au Comité d'éthique de l'Université de Montréal (le 10 février 2020). Cependant, compte tenu des restrictions face à la crise sanitaire de la pandémie de Covid-19, les approbations éthiques ont été suspendues pour tous les projets de recherche impliquant une collecte de données en présentiel à partir du 13 mars 2020. La deuxième demande ajustée à la lumière de précautions méthodologiques liées à ce contexte mondial a été approuvée et le certificat d'approbation éthique N° CEREP-20-024-D définitif a finalement été délivré le 29 septembre 2020.

À la suite de l'approbation du Comité d'éthique, des formulaires d'informations et de consentement qui sont adaptés du document produit par le Comité d'éthique à la recherche de la Faculté des sciences de l'éducation et des autres facultés (COMESEF, 2001) ont été adressés aux étudiants et à l'enseignante de la présente étude. Ces formulaires bilingues sont élaborés en français et en vietnamien afin de permettre aux participants de bien comprendre les modalités et les conditions de leur participation ainsi que leurs droits et d'obtenir le consentement libre et éclairé des participants.

Pour ce faire, le formulaire présente les objectifs de l'étude, le degré d'implication des participants, la confidentialité et l'anonymat des informations énoncées. Il fournit aussi des informations relatives à la diffusion des résultats. La confidentialité des étudiants est préservée lors de l'analyse de résultats et la rédaction de rapport par leurs noms fictifs. Leur droit de retrait à tout moment est également mentionné.

Chapitre 4 : Résultats et discussion

Le présent chapitre a pour but de répondre aux objectifs de l'étude : 1) décrire les stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes argumentatifs perçues par les étudiants de FLV2 au début du cours ; 2) décrire la manière dont les stratégies d'autorégulation sont contextualisées aux tâches de rédaction de textes argumentatifs en FLV2. Pour ce faire, il est divisé en deux parties principales : la présentation des résultats obtenus et la discussion sur ces résultats en fonction des deux objectifs de l'étude.

4.1. Résultats obtenus

La présente partie du chapitre a pour but de présenter les résultats obtenus de la recherche. Afin de répondre aux deux objectifs de l'étude, ceux-ci sont présentés selon la structure suivante. La présentation commence par les résultats au premier objectif : décrire les stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes argumentatifs perçues par les étudiants. Par la suite, les résultats obtenus au deuxième objectif visant à décrire la manière dont les stratégies d'autorégulation sont contextualisées aux tâches de rédaction de textes argumentatifs en FLV2 sont communiqués.

=4.1.1. Résultats au premier objectif

Cette section présente les résultats obtenus d'après les réponses au questionnaire concernant les stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes argumentatifs perçues par les étudiants de FLV2. Ces stratégies sont décrites selon les trois catégories du modèle proposé par Zimmerman et Risemberg (1997) : les stratégies d'autorégulation contextuelle, comportementale et personnelle.

4.1.1.1. Stratégies d'autorégulation contextuelle

Les stratégies d'autorégulation contextuelle se répartissent en deux catégories principales : la structuration d'environnement de la rédaction et le choix de ressources facilitant la rédaction (Zimmerman et Risemberg, 1997).

4.1.1.1.1. Structuration d'environnement de la rédaction

La première catégorie se compose de stratégies en lien avec le temps et l'espace choisis pour réaliser une tâche rédactionnelle. En répondant à la question sur le choix d'un moment

favorable à la rédaction (Question 12 : *Quel moment de la journée pensez-vous choisir pour rédiger les textes demandés par la professeure du cours de rédaction de textes argumentatifs ? Pourquoi ?*), 16/20 étudiants choisissent le soir (tableau 13). Parmi ceux-ci, deux étudiantes mentionnent commencer souvent la rédaction après 22 heures. Les raisons de leurs choix sont variées : c'est le meilleur moment pour la concentration (14/20 étudiants) ; c'est le seul moment disponible (6/20 étudiants) et c'est le temps fixé pour les devoirs (1/20 étudiants).

Tableau 13. Moments favorables pour la rédaction

N°	Moments favoris	Étudiants (.../20)	
01	Le soir (pas de précision de l'heure)	11	Lan, Mai, Bao, Tra, Ly, Linh, Van, Thanh, Thu, Lien, Bich
	Le soir, après 22 h	2	Kim, Hong
	Le soir, de 19 h - 22 h	2	Trang, Truong
	Le soir, à la fin de la semaine	1	Dang
02	L'après-midi	2	Hong, Tra
03	Le matin	2	Duc, Khanh
04	Après le cours	1	Kieu
05	Pendant son temps libre	1	Quang
06	Le moment où les idées sont prêtes	1	Khanh

Selon les réponses des étudiants à la question sur l'endroit de préférence pour la rédaction (Question 13 : *Prévoyez-vous un endroit favorable où vous vous installerez pour rédiger les textes argumentatifs demandés par la professeure du présent cours ? Si oui, à quel endroit pensez-vous ? Pourquoi ?*), les espaces que la plupart des étudiants choisissent pour la rédaction sont la maison, la bibliothèque, un café ou un endroit suffisamment calme (tableau 14).

Tableau 14. Lieux favorables pour la rédaction

N°	Endroits favoris	Étudiants (.../20)	
01	La maison	11	Thanh, Van, Lien, Bich, Hong, Lan, Bao, Tra, Khanh, Dang, Linh
02	Un endroit calme	6	Thu, Trang, Truong, Kieu, Duc, Quang
03	La bibliothèque	3	Thanh, Hong, Tra
04	Un café	2	Ly, Linh
05	Aucune préférence	2	Kim, Lan

Seulement deux étudiants répondent qu'ils n'ont pas d'espace de préférence pour la rédaction. Ceux qui envisagent un espace précis expliquent leur choix par le silence (13/20 étudiants) et par son confort (5/20 étudiants) afin de mieux se concentrer sur la rédaction. Parallèlement aux critères de silence et de confort, Thu et Khanh ajoutent le critère d'un

endroit lumineux, alors que Mai mentionne l'accès facile à des ressources informationnelles comme un critère additionnel de son choix. Au contraire, selon Bao, son espace de rédaction favori est simplement son endroit habituel.

4.1.1.1.2. Utilisation de ressources facilitant la rédaction

La deuxième catégorie de stratégies est en lien avec les ressources qui facilitent la rédaction : la mobilisation des connaissances antérieures et l'utilisation de ressources informationnelles ainsi que le recours aux personnes de ressource lors de la réalisation d'une tâche rédactionnelle (voir le tableau 15).

Tableau 15. Rôle des connaissances antérieures pour la rédaction de textes argumentatifs

N°	Rôle des connaissances générales	Étudiants (.../20)	
Les connaissances générales permettraient de :			
01	Trouver des arguments et exemples pertinents pour ses arguments	13	Trang, Lien, Bich, Mai, Duc, Bao, Tra, Khanh, Thu, Thanh, Kim, Kieu, Quang
02	Percevoir le sujet sous différents angles	4	Kim, Trang, Hong, Lan
03	Percevoir le sujet d'une vue d'ensemble	4	Kim, Van, Lan, Khanh
04	Percevoir le sujet de manière objective	2	Hong, Linh
05	Accéder à des informations mises à jour	1	Bao
06	Accéder à des informations approfondies	1	Dang
Sans explication		2	Truong, Ly

Selon les réponses des étudiants à la question sur le rôle des connaissances générales (Question 15 : *Pensez-vous que le fait d'avoir des connaissances générales peut servir à la rédaction de textes argumentatifs ? Si oui, comment ?*), ces connaissances peuvent être utiles pour la rédaction d'un texte argumentatif. 13/20 étudiants répondent que les connaissances antérieures leur permettent de trouver des arguments et des exemples plus pertinents. 7/20 étudiants répondent que les connaissances générales influencent leur manière de percevoir le thème de l'argumentation. En effet, ces connaissances leur permettent d'avoir une vue d'ensemble du sujet (4/20 étudiants), de le percevoir sous différents angles (4/20 étudiants) ou de manière plus subjective (2/20 étudiants). Deux autres étudiants expliquent que les connaissances générales leur permettent d'accéder à des ressources informationnelles mises à jour et approfondies. Deux derniers étudiants approuvent l'importance des connaissances générales pour la réalisation d'une tâche rédactionnelle, toutefois ils ne donnent aucune explication.

Concernant les réponses à la question sur les ressources informationnelles (Question 14 : *Quelles ressources informationnelles comptez-vous utiliser pour rechercher des idées lors de la rédaction de textes argumentatifs dans ce cours ?*), les ressources principales sont Internet, les médias, les livres et les textes recommandés par l’enseignante du cours (tableau 16).

Tableau 16. Ressources informationnelles pour la recherche d’idées

N°		Ressources informationnelles	Étudiants (.../20)
01	Internet	Internet (en général)	12 Thanh, Kim, Lien, Kieu, Hong, Duc, Bao, Quang, Ly, Linh, Truong, Van
02		Les pages web fiables (officielles, gouvernementales)	3 Thu, Mai, Tra
03		Google	2 Lan, Dang
04		Wikipédia	2 Tra, Khanh
05		Les capsules vidéo sur YouTube	2 Hong, Khanh
06		Les réseaux sociaux	1 Trang
07	Les médias	Les journaux en ligne	7 Thu, Kim, Hong, Mai, Khanh, Bao, Ly
08		Les actualités de la télévision	4 Thu, Trang, Lien, Bao
09		Les journaux français en ligne	2 Trang, Dang
10	Les livres	4 Lien, Kieu, Bao, Truong	
11	Les textes liés au thème et recommandés par l’enseignante	2 Bich, Van	
12	Les connaissances antérieures	1 Linh	

Les réponses des étudiants montrent que la plupart d’entre eux apprécient les ressources en ligne. Les journaux en ligne sont le premier choix de plusieurs étudiants, cependant seulement deux étudiants précisent qu’ils les lisent en français. Parallèlement aux journaux en ligne, les étudiants mentionnent la recherche d’informations aussi avec le moteur de recherche Google, sur les réseaux sociaux et sur YouTube. Trois étudiants parmi eux mentionnent la fiabilité de ces ressources. Parallèlement aux ressources en ligne, quelques étudiants nomment aussi la recherche d’informations à la télévision, dans des livres ou dans des documents recommandés par l’enseignante du cours.

Selon les réponses des étudiants sur le recours à une personne-ressource pour la révision de textes (*Question 19 : Comptez-vous demander à quelqu’un de relire votre texte avant de le déposer sur la plateforme du cours ? Si oui, à qui et pourquoi ?*), plusieurs pensent à la révision effectuée par un enseignant, un camarade ou un francophone natif. Sept étudiants répondent qu’ils demandent à un camarade de classe de relire leurs textes et de faire des commentaires, car celui-ci connaît les exigences de la tâche. En plus, ce camarade peut

préciser si leurs textes sont compréhensibles et les aider à relever des erreurs. Quatre autres étudiants répondent qu'ils préfèrent demander à leurs professeurs de faire des commentaires ou des corrections. Un seul étudiant envisage la relecture de ses textes par un ami français. Les autres répondent qu'ils ne demandent à personne pour la révision. Parmi ces derniers, Mai n'a pas l'habitude de demander de l'aide à quelqu'un, mais elle veut essayer de le faire pendant ce cours, car elle pense qu'il est plus facile de trouver les erreurs dans les textes écrits par quelqu'un d'autre. Khanh explique qu'elle ne pense pas demander à un camarade de réviser son texte, car elle a confiance en elle-même et en plus, elle préfère attendre le retour de l'enseignante du cours avec ses commentaires pertinents sur les points forts et faibles dans ses écrits, ce qui lui permet d'améliorer la qualité des écrits suivants.

4.1.1.2. Stratégies d'autorégulation comportementale

Les deux stratégies d'autorégulation comportementale à étudier dans le cadre de la présente recherche sont le contrôle de soi et l'autorécompense (Zimmerman et Risemberg, 1997).

4.1.1.2.1. *Contrôle de soi*

La première stratégie d'autorégulation comportementale perçue par les étudiants est le contrôle de soi. Cette stratégie est particulièrement importante pour les étudiants dans le cas où ces derniers ont des émotions négatives face aux difficultés qu'ils peuvent rencontrer lors de leur réalisation d'une tâche rédactionnelle.

Selon leurs réponses à la question sur le contrôle d'émotions (Question 22 : *Comment pensez-vous réagir si vous rencontrez des difficultés lors de l'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs ? S'il s'agit des émotions négatives, que pensez-vous faire pour les contrôler ?*), certains étudiants mentionnent qu'ils se sentent énervés (3/20 étudiants), impatientes (1/20 étudiants) ou fatigués (1/20 étudiants). Certains autres se sentent démotivés (4/20 étudiants). Ainsi, ils mentionnent des solutions qui leur permettent d'autocontrôler ces émotions au détriment de leur rédaction (voir le tableau 17). Plusieurs étudiants choisissent l'option d'écouter de la musique (6/20 étudiants), de recourir à une activité de loisir (6/20 étudiants), de faire une pause de 15 à 30 minutes (4/20 étudiants), de manger (2/20 étudiants), de faire une promenade (une étudiante) ou une sieste (un étudiant), ou même de faire une tâche ménagère (une étudiante) afin de réduire leurs émotions négatives. Si la plupart des

étudiants comptent agir seuls pour faire face à ce problème, Kim et Hong choisissent de parler avec des amis ou avec l'enseignante du cours.

Tableau 17. Manière de contrôler d'émotions négatives

N°	Réactions face aux émotions négatives	Étudiants (.../20)	
01	Écouter de la musique	6	Kim, Bich, Lan, Tra, Khanh, Ly
02	Recourir à une activité de loisir	6	Lien, Kieu Hong, Ly (YouTube), Tra (film), Dang (jeux vidéo)
03	Faire une pause (15-30 min)	4	Mai, Duc, Bao, Khanh
04	Manger	2	Hong, Khanh
05	Faire une tâche ménagère	1	Thu
06	Faire une petite sieste	1	Dang
07	Faire une promenade à pied	1	Kim
08	Encourager soi-même pour accomplir la tâche	1	Thanh
09	Bavarder avec des amis	1	Kim
10	Parler de ses difficultés avec la professeure	1	Hong
11	Faire plus d'effort	1	Van

4.1.1.2.2. Autorécompense

La deuxième stratégie d'autorégulation comportementale à l'étude est l'autorécompense (Question 23 : *Après la réalisation d'une tâche rédactionnelle, comptez-vous vous récompenser ? Si oui, comment et pourquoi ?*).

Le tableau 18 montre que 9/20 étudiants ne prévoient aucune récompense à la fin de leur tâche rédactionnelle, mais ils n'expliquent pas leur choix.

Tableau 18. Autorécompense à la fin d'une tâche rédactionnelle

N°	Récompenses	Étudiants (.../20)	
01	Pas de récompense	9	Linh, Dang, Quang, Duc, Lan, Hong, Kieu, Trang, Thanh
02	Voir un bon film	4	Ly, Tra, Kim, Thu
03	Manger au restaurant avec des amis	3	Bich, Kim, Thu
04	Se reposer plus tôt	3	Bao, Kim
05	Se donner des compliments	2	Van, Truong
06	Sortir avec des amis	1	Tra
07	S'acheter un produit de beauté	1	Mai (après la correction de l'enseignante)
08	Se donner du temps pour une activité de loisir	1	Lien

Certains autres pensent aller voir un film (4/20 étudiants), sortir ou manger avec des amis (4/20 étudiants), se reposer (3/20 étudiants), s'acheter un produit de beauté (une étudiante) ou se donner du temps pour une activité de loisir (une étudiante). Ceux-ci se récompensent en s'autorisant à pratiquer des activités qu'ils adoraient afin de se motiver pour la prochaine tâche (3 étudiantes) ou pour se détendre avant de commencer la tâche suivante (4 étudiantes).

Une étudiante se complimente tout simplement pour l'accomplissement de sa tâche rédactionnelle afin de renforcer sa confiance en elle-même et son sentiment d'auto-efficacité.

4.1.1.3. Stratégies d'autorégulation personnelle

Les stratégies d'autorégulation personnelle repérées dans la présente étude sont regroupées en quatre catégories principales : la planification du temps, l'identification d'objectifs, la détermination de critères d'autoévaluation et les stratégies spécifiques de rédaction de textes argumentatifs (Zimmerman et Risemberg, 1997).

4.1.1.3.1. Planification du temps

Concernant la planification du temps d'apprentissage (Question 21 : *Prévoyez-vous fixer un certain nombre d'heures chaque semaine pour apprendre à rédiger des textes argumentatifs [sans compter le temps en classe] ? Si oui, combien d'heures par semaine ?*), cinq étudiants répondent ne pas prévoir planifier de temps de rédaction (voir le tableau 19).

Tableau 19. Nombre d'heures prévu pour apprendre la rédaction de textes argumentatifs

N°	Nombre d'heures		Étudiants (.../20)
01	Aucune planification	5	Trang, Truong, Hong, Quang, Linh
02	1 h-2 h	5	Lien, Bich, Bao, Ly, Dang
03	2 h-4 h	5	Lan, Khanh, Mai, Kieu, Duc
04	4 h-6 h	4	Kim, Van, Thu, Tra
05	7 h-10 h	1	Thanh

Parmi eux, Quang explique que la planification du temps dépend de son temps libre. Les autres étudiants prévoient d'une heure à dix heures par semaine pour l'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs. Parmi ces derniers, cinq étudiants prévoient d'investir d'une à deux heures par semaine et Dang choisit de réaliser sa tâche rédactionnelle lors de la fin de semaine. Cinq autres étudiants pensent mettre de deux à quatre heures chaque semaine pour la rédaction et Mai explique que ce temps est suffisant pour rédiger deux ou trois textes. Quatre autres étudiants comptent réserver de quatre à six heures par semaine pour la rédaction et précisent que ce temps est réparti sur trois jours différents. Une seule étudiante répond qu'elle met de sept à dix heures chaque semaine pour apprendre la rédaction, c'est-à-dire d'une à deux heures chaque jour.

4.1.1.3.2. Identification d'objectifs

Selon les réponses des étudiants à la question sur l'identification d'objectifs (Question 9 : *Quels objectifs pensez-vous poursuivre dans le cours de rédaction de textes argumentatifs ?*), trois principaux objectifs sont ressortis. Près de la moitié des étudiants mentionnent les objectifs d'argumenter de manière convaincante (9 étudiants), de s'exprimer en français avec exactitude (8 étudiants) et de rédiger un texte clair, cohérent et logique (8 étudiants). Cinq étudiants déterminent l'objectif de comprendre la consigne de la tâche rédactionnelle (5 étudiants). Le tableau 20 montre que la plupart des étudiants pensent à l'aspect cognitif de la rédaction de textes argumentatifs.

Tableau 20. Objectifs au début du cours de rédaction de textes argumentatifs

N°	Objectifs à atteindre	Étudiants (.../20)	
01	Argumenter de manière convaincante	9	Kim, Trang, Lien, Bich, Lan, Mai, Bao, Tra, Ly
02	Exprimer en français avec exactitude (morphosyntaxe et orthographe)	8	Thu, Duc, Bao, Lien, Bich, Lan, Khanh, Ly
03	Rédiger un texte clair, logique et cohérent	8	Kim Trang, Van, Hong, Mai, Thanh, Lien, Dang
04	Comprendre la consigne de la tâche rédactionnelle	5	Thu, Thanh, Hong, Mai, Dang
05	Enrichir les vocabulaires liés aux thèmes du cours	2	Thu, Trang
06	Être capable de rédiger différents genres de textes argumentatifs	1	Truong
07	Maîtriser la structure d'un texte argumentatif	1	Kieu
08	Connaître la démarche de la rédaction	1	Thu
09	Acquérir des techniques de rédaction	1	Linh
10	Recourir à des connaissances acquises	1	Hong
11	Accomplir la tâche dans le temps prévu	1	Hong
12	Tirer des leçons à partir des erreurs commises	1	Mai

Parmi les objectifs listés par les étudiants, seulement les cinq derniers objectifs sont en lien avec l'aspect métacognitif du processus de rédaction. Une seule étudiante choisit chacun de ces objectifs : connaître la démarche rédactionnelle (Thu), acquérir des techniques de rédaction (Linh), recourir à des connaissances antérieures pour rechercher des idées (Hong), accomplir la tâche rédactionnelle dans le temps prévu (Hong) et tirer des leçons à partir des erreurs commises dans les tâches précédentes (Mai).

4.1.1.3.3. Détermination de critères d'autoévaluation

La troisième catégorie des stratégies d'autorégulation personnelle vise à déterminer des critères d'autoévaluation, entre autres, les critères d'autoévaluation de textes argumentatifs

et ceux du processus rédactionnel. Le tableau 21 présente les critères d'autoévaluation d'un texte argumentatif envisagés par les vingt étudiants de l'étude.

Tableau 21. Critères d'autoévaluation d'un texte argumentatif

N°	Critères d'autoévaluation du texte	Étudiants (.../20)	
01	La pertinence des arguments	13	Thu, Thanh Kim, Van, Truong, Kieu, Bich, Lan, Mai, Duc, Tra, Quang, Dang
02	La qualité linguistique	13	Thu, Kim, Van, Truong, Kieu, Bich, Lan, Trang, Hong, Bao, Quang, Khanh, Duc
03	La cohésion et la cohérence	10	Thu, Thanh Trang, Lien, Bich, Hong, Bao, Tra, Ly, Linh
04	Le développement des arguments (justification et exemple)	8	Thanh Kim, Van, Lien, Mai, Quang, Ly, Dang
05	La clarté de la présentation du texte	6	Kim, Trang, Truong, Lan, Duc, Khanh
06	La formulation de la problématique	3	Thu, Mai, Bao
07	La créativité, l'originalité	3	Bich, Hong, Linh
08	Le respect de la longueur du texte	1	Ly

Selon leurs réponses à la question 10 du questionnaire (*Selon vous, sur quels critères doit-on juger la qualité d'un texte argumentatif?*), les critères les plus importants portent sur la pertinence des arguments (13 étudiants), la qualité de l'expression en français (13 étudiants), la cohésion et la cohérence du texte (10 étudiants), le développement des arguments avec des justifications et des exemples (huit étudiants). La clarté de la présentation du texte est aussi mentionnée par six étudiants. D'autres critères sur la formulation de la problématique (trois étudiantes), la créativité et l'originalité (trois étudiantes) et le respect de la longueur du texte (une étudiante) sont également pris en considération.

En réponse à la question sur les critères d'autoévaluation de processus rédactionnel (Question 18 : *Prévoyez-vous évaluer votre façon de faire votre rédaction à la fin d'une tâche? Si oui, sur quels critères vous basez-vous pour évaluer votre processus rédactionnel?*), une seule étudiante (Mai) explicite trois critères pour évaluer sa manière de rédiger des textes argumentatifs : la durée pour accomplir une tâche rédactionnelle, l'attention lors de la rédaction et les ressources d'informations utilisées. Une autre étudiante (Khanh) répond qu'elle n'évalue pas sa façon de rédiger, toutefois elle constate qu'elle n'est pas très sérieuse ni disciplinée. Ainsi, elle ajoute qu'il lui faut trouver de la motivation et de l'inspiration pour commencer à rédiger. Parmi des étudiants qui n'identifient aucun critère d'autoévaluation du processus de rédaction, Kim et Tra expriment leur doute sur la subjectivité de l'autoévaluation.

4.1.1.3.4. Stratégies spécifiques de rédaction de textes argumentatifs

La première stratégie spécifique de rédaction de textes argumentatifs se réfère à la démarche rédactionnelle (Question 16 : *Quelles étapes de rédaction pensez-vous suivre pour rédiger un texte argumentatif?*). Dans le tableau 22, les étapes de rédaction sont présentées selon l'ordre chronologique de la démarche de rédaction de textes argumentatifs.

Tableau 22. Démarche rédactionnelle dans la perception des étudiants

N°	Étapes de rédaction	Étudiants (.../20)	
01	Analyser la consigne	10	Thu, Thanh Kim, Trang, Kieu, Hong, Tra, Quang, Khanh, Ly
02	Identifier les objectifs	01	Khanh
03	Définir le thème et la problématique	05	Kim, Bich, Lan, Tra, Linh
04	Lire des textes modèles ou liés au thème pour la recherche d'idées	02	Thanh, Duc
05	Rechercher des arguments	17	Thu, Thanh Kim, Trang, Van, Lien, Kieu, Bich, Hong, Lan, Mai, Duc, Bao, Tra, Khanh, Ly, Linh
06	Choisir les idées les plus pertinentes	02	Van, Bich
07	Organiser les idées dans un plan	13	Thu, Trang, Van, Lien, Kieu, Bich, Lan, Mai, Duc Bao, Tra, Khanh, Ly
08	Chercher des exemples pour développer des arguments en paragraphes	10	Thu, Kim, Van, Bich, Hong, Duc, Bao, Tra, Khanh, Ly
09	Rédiger le texte	14	Thu, Thanh Van, Truong, Linh, Hong, Mai, Quang, Kieu, Duc, Bao, Khanh, Dang, Tra
10	Relier les idées avec des articulateurs logiques	03	Lien, Bich, Kim
11	Conclure l'argumentation en s'ouvrant à une nouvelle perspective	02	Kim, Dang
12	Réviser le texte	10	Thu, Thanh Trang, Van, Hong, Lan, Mai, Duc, Tra, Quang
13	Corriger le texte en fonction des commentaires de la professeure	01	Thu

La démarche mentionnée par la plupart des étudiants commence par l'analyse de la consigne et la recherche d'idées sur Internet, puis elle continue avec l'organisation d'idées selon un plan et la recherche d'exemples pour chaque argument pour passer ensuite à la rédaction et se termine par la révision de texte. Certains étudiants donnent plus de précision sur les étapes. Par exemple, cinq étudiants listent « la définition de thème et de la problématique » dans l'étape de l'analyse de consigne. Parmi les 17 étudiants qui mentionnent avoir à chercher des idées sur Internet, deux ajoutent la lecture des textes modèles dans leur étape de la recherche d'idées. Trois étudiants ajoutent l'établissement de lien entre les idées et la formulation de la conclusion à l'étape de la rédaction du texte. Parmi les étudiants, un seul pense identifier les

objectifs dans sa démarche rédactionnelle, cependant celle-ci ne donne pas de précision sur ces derniers.

La deuxième stratégie de cette catégorie est la révision (Question 17 : *Pensez-vous que la révision de votre texte est nécessaire pour assurer sa qualité ? Si oui, comment prévoyez-vous faire cette révision ?*). Il s'agit d'une étape indispensable de la démarche rédactionnelle selon les réponses de presque tous les étudiants concernés (voir le tableau 23).

Leurs perceptions de la révision sont à deux niveaux différents. En effet, 15/20 étudiants nomment le fait de relever des fautes d'orthographe ou de grammaire. Pour ce faire, ils prévoient des outils informatiques tels que la fonction de correction de Word, de Google Docs ou Antidote pour relever des fautes simples comme l'orthographe, l'accord des noms et des adjectifs, la conjugaison des verbes ou les ponctuations. Huit autres étudiants comptent relire leurs textes de manière plus approfondie afin d'assurer la cohésion ainsi que la cohérence textuelle et un bon développement des arguments dans des paragraphes. Un seul étudiant ne donne pas de réponse sur sa manière de révision.

Tableau 23. Révision de texte dans la perception des étudiants

N°	Révision de texte	Étudiants (.../20)	
01	Relever et corriger des fautes d'orthographe	12	Thu, Thanh Kim, Trang, Lien, Kieu, Bich, Mai, Duc, Quang, Ly, Dang
02	Relever et corriger les fautes de grammaire	8	Thu, Kim, Trang, Bich, Hong, Duc, Bao, Khanh
03	Assurer une bonne cohérence	7	Thu, Kim, Lien, Hong, Bao, Ly, Linh
04	Améliorer l'utilisation du vocabulaire	4	Hong, Duc, Bao, Khanh
05	Vérifier le respect de la consigne	1	Kim
06	Assurer une bonne cohésion entre les idées	1	Dang
07	Vérifier la structure de chaque paragraphe	1	Lan
08	Sans réponse	1	Truong

Les outils informatiques mentionnés ci-dessus sont utilisés pour réviser les textes lorsqu'il s'agit des tâches rédactionnelles qui sont à réaliser à la maison et avec un ordinateur. Cependant, certains textes sont à rédiger en classe et de manière manuscrite, sans accès aux outils informatiques. Ainsi, d'autres stratégies de révision peuvent leur être utiles, entre autres, la révision, par la lecture à haute voix.

La question 20 (*Pensez-vous à lire à haute voix votre texte après avoir terminé la rédaction ? Pourquoi ?*) porte sur la lecture à haute voix de textes pour la révision. 14/20 étudiants ne la prévoient pas. Les six autres la choisissent, mais seulement trois étudiantes parmi ces derniers

pensent le faire pour la révision parce que selon eux, la lecture à haute voix permet de relever les fautes plus facilement.

4.1.1.4. Synthèse des résultats au premier objectif

Les résultats obtenus montrent une perception différenciée des stratégies d'autorégulation chez les étudiants au début du cours de rédaction de textes argumentatifs en FLV2.

Stratégies d'autorégulation contextuelle

Les deux catégories de stratégies d'autorégulation contextuelle concernent la structuration d'environnement et le choix de ressources facilitant la rédaction (Zimmerman et Risemberg, 1997).

Selon les étudiants qui répondent au questionnaire, la structuration d'un environnement favorable à la concentration pour la rédaction repose essentiellement sur la quête du silence (13/20 étudiants) et du confort (5/20 étudiants). Les principaux lieux mentionnés sont leur domicile ou la bibliothèque.

À propos des stratégies d'autorégulation en lien avec les ressources informationnelles, les ressources les plus mentionnées sont communes pour la plupart des étudiants : les textes modèles recommandés par l'enseignante, les documents en ligne en français et en vietnamien et les réseaux sociaux. Toutefois, le choix de ces ressources est différent entre les étudiants. En effet, seulement trois étudiants pensent à la fiabilité des sources. De même, seulement 2/20 étudiants répondent qu'ils cherchent des articles en français. Les autres comptent sur le recours à Internet sans mentionner la langue utilisée pour la recherche d'idées.

Selon les réponses au questionnaire, les outils informatiques comme Internet, Google, réseaux sociaux sont utilisés pour rechercher des idées (19/20 étudiants). Les outils de correction automatique de Word, de Google Doc et d'Antidote permettant de réviser les textes ne sont mentionnés que par trois étudiants.

Selon tous les étudiants, la stratégie en lien avec les connaissances générales joue un rôle important pour les étudiants lors de la réalisation de tâches rédactionnelles. Toutefois, deux d'entre eux n'expliquent pas leurs constats. Les autres précisent que les connaissances générales leur permettent d'aborder le sujet de manière plus convaincante grâce à une argumentation pertinente, objective et cohérente (18/20 étudiants). Deux d'entre eux

reconnaissent le rôle de cette stratégie dans le choix des informations mises à jour et approfondies.

La stratégie relative aux personnes-ressources est choisie pour la révision (11/20 étudiants) et pour l'analyse de consigne (1/20 étudiants). Cette personne-ressource peut être un enseignant autre que celle du cours ciblé, un francophone natif, un étudiant de niveau plus avancé. Plusieurs étudiants ne comptent pas utiliser cette stratégie. Parmi eux, une étudiante explique son choix par la confiance en elle-même et par la prise en considération des commentaires de l'enseignante du cours.

Stratégies d'autorégulation comportementale

Les stratégies d'autorégulation comportementale perçues par les étudiants concernent le contrôle de soi et l'autorécompense.

Selon 8/20 étudiants, des difficultés dans ce type d'apprentissage peuvent entraîner à certaines émotions négatives. Les autres ne donnent pas leurs opinions. Cependant, 16/20 précisent leurs stratégies à mobiliser pour contrôler des émotions négatives : prendre une pause ou faire une autre activité plus relaxante. Parmi eux, une étudiante pense à l'aide de l'enseignante du cours.

À propos de la question sur l'autorécompense, 9/20 étudiants répondent qu'ils ne se donnent pas de récompense, sans aucune explication, alors qu'une étudiante ne donne pas sa réponse. Les exemples de récompenses sont une sortie avec des amis, une pause, un loisir. Les raisons invoquées sont les suivantes : se donner de la motivation (trois étudiants), pour se détendre (quatre étudiants) ou pour renforcer son sentiment d'auto-efficacité (une étudiante).

Stratégies d'autorégulation personnelle

La catégorie de stratégie d'autorégulation personnelle comprend des stratégies de planification de temps, d'identification d'objectifs et de détermination de critères d'autoévaluation et particulièrement des stratégies spécifiques de rédaction de textes argumentatifs.

Concernant la planification de temps, cinq étudiants ne prévoient aucun temps pour rédiger des textes autres que ceux du cours. Les 15 autres étudiants répondent qu'ils réservent entre

une heure et dix heures chaque semaine pour la rédaction de textes argumentatifs. Le nombre d'heures et les horaires varieraient selon la disponibilité et la motivation des étudiants.

À propos des objectifs, tous les étudiants répondent qu'ils définissent leurs propres objectifs avant de commencer le cours, cependant les objectifs définis varient selon chaque étudiant. Les objectifs les plus communs concernent l'argumentation et la qualité de l'expression en français (17/20 étudiants). Seulement 5/20 étudiants pensent aux objectifs relatifs au processus rédactionnel.

La stratégie d'autorégulation visant à déterminer des critères d'autoévaluation concerne le texte et le processus rédactionnel. Toutefois, l'autoévaluation de textes est mieux décrite que celle de processus dans les réponses des étudiants. Les critères d'autoévaluation de textes déterminés par les étudiants peuvent être regroupés en trois catégories : la présentation du texte, la pertinence et la cohérence des arguments, la qualité de la langue. Une étudiante mentionne des critères pour évaluer son processus de rédaction - la durée, l'attention et le choix de ressources d'informations - parallèlement aux critères concernant le texte.

La stratégie de détermination de démarche rédactionnelle est la mieux décrite par les étudiants. Selon eux, la démarche doit se composer de cinq étapes principales : l'analyse de consigne, la recherche d'idées, l'élaboration de plan de texte, la formulation d'idées en texte et la révision. Dans leurs réponses au questionnaire, les étapes mentionnées ne sont pas décrites en détail. Seule la dernière étape de la démarche rédactionnelle, la révision, est assez bien expliquée. La révision est généralement effectuée par les étudiants mêmes, par la lecture à haute voix ou par la lecture silencieuse du texte, avec ou sans le soutien d'outils informatiques. Mais cette révision reste limitée à la correction de fautes simples comme l'orthographe, l'accord des noms et des adjectifs, la conjugaison des verbes.

4.1.2. Résultats au deuxième objectif

Les résultats au deuxième objectif sont présentés cas par cas et de manière chronologique pour chacune des tâches rédactionnelles du cours. L'analyse de chaque tâche rédactionnelle est composée de la présentation des stratégies d'autorégulation mises en œuvre selon les propos des étudiantes et de la description des résultats d'évaluation de leurs textes. La présentation des résultats se termine par la description de la manière dont les stratégies sont

contextualisées aux tâches rédactionnelles pour chaque étudiante afin d'en discuter dans la deuxième partie de ce chapitre.

4.1.2.1. Cas de Trang

Les résultats obtenus du cas de Trang sont d'abord présentés selon les quatre tâches rédactionnelles du cours. Pour chaque tâche, les stratégies d'autorégulation utilisées selon ses propos extraits du journal de bord et de l'entrevue sont présentées selon trois catégories : les stratégies d'autorégulation contextuelle, comportementale et personnelle. Ensuite, l'analyse des textes correspondant à chacune des tâches du cours permet de décrire ses performances. La présentation des résultats de ce cas se termine par la description de la manière dont les stratégies d'autorégulation ont été contextualisées aux tâches du cours afin d'améliorer ses performances rédactionnelles.

4.1.2.1.1. Première tâche rédactionnelle : les stratégies d'autorégulation et les performances

La description détaillée des stratégies mises en œuvre selon les propos de Trang et de ses performances obtenues lors de la première tâche rédactionnelle permet d'étudier la manière dont ces stratégies sont contextualisées à cette tâche et influencent sa manière de répondre aux exigences de la tâche. Rappelons que cette tâche consiste à écrire une lettre formelle à la mairie afin de contester la décision de la ville d'annuler le festival annuel de cinéma.

Stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes

Cette sous-section présente les stratégies d'autorégulation utilisées par Trang lors de sa première tâche rédactionnelle.

Concernant les stratégies d'autorégulation contextuelle, Trang considère que le moment idéal pour la rédaction se situe entre 19 heures et 20 heures, car c'est le moment le plus calme chez elle. Lors de l'entrevue, elle explique qu'elle a besoin d'un silence total pour la concentration. Par conséquent, elle préfère rester dans sa chambre, porte fermée, sans musique et elle doit éteindre son téléphone pour éviter toute distraction.

Pour réaliser cette tâche, elle précise qu'elle s'appuie sur les modèles de lettres de protestation des épreuves écrites du DELF B2 qu'elle a trouvés sur le site web www.communfrançais.com. Lors de l'entrevue, elle ajoute qu'elle utilise des dictionnaires

en papier et numériques, des documents du cours et des modèles de textes, des journaux en vietnamien et en français, des actualités à la télévision, des réseaux sociaux et des forums afin de rechercher des idées. Les ressources choisies par elle-même sont en vietnamien. Seuls les documents du cours et les modèles de textes suggérés par l'enseignante sont en français.

Comme il s'agit d'un devoir à la maison qu'elle doit remettre sur Google Classroom, elle rédige son texte avec son ordinateur portable. Elle recourt à Antidote pour réviser ses textes. Elle utilise également des connaissances grammaticales, socioculturelles qu'elle a antérieurement acquises pour rédiger son texte. Par ailleurs, elle ajoute qu'elle a discuté avec des amis sur le sujet de la rédaction. Dans ce cas, ses amis jouent le rôle de personnes-ressources à l'étape d'analyse de la consigne de la tâche.

À propos des stratégies d'autorégulation comportementale, Trang n'utilise aucune stratégie afin de contrôler ses émotions, de définir et de maintenir sa motivation ou de se récompenser.

En ce qui concerne des stratégies d'autorégulation personnelle, Trang met entre une heure et deux heures pour réaliser cette tâche de rédaction. Son objectif pour la première tâche est simplement l'accomplissement de la rédaction et l'étudiante ne donne aucune précision sur le niveau d'accomplissement de la tâche. Selon la description de Trang dans le journal de bord, sa démarche de rédaction suit les sept étapes suivantes : lire la consigne, relever les mots clés, identifier le thème, élaborer le plan, choisir des connecteurs logiques, rédiger et réviser. Pour réviser son texte, Trang le lit à haute voix pour relever des fautes d'orthographe. Concernant l'autoévaluation, l'étudiante ne détermine pas les critères d'autoévaluation, mais elle constate qu'elle a eu des répétitions et éprouvé des difficultés à varier la structure des phrases. Partant de ce constat, Trang projette de lire davantage des journaux et de regarder des actualités à la télévision afin d'améliorer ses écrits en français. À côté des limites linguistiques, l'étudiante ajoute également qu'elle doit maîtriser la structure d'une lettre formelle, améliorer la cohérence de son texte et trouver plus d'exemples pertinents afin de rendre ses arguments plus convaincants. L'autoévaluation du processus rédactionnel n'est pas mentionnée dans son journal de bord.

Performances

Cette sous-section décrit les performances de Trang en se basant sur l'évaluation de son premier texte par l'étudiante-chercheuse (voir le tableau 24).

Dans l'ensemble, l'étudiante respecte bien les exigences de la consigne concernant la présentation d'une lettre formelle et le contenu d'une lettre de protestation. En effet, elle respecte les règles épistolaires concernant la structure, l'objet, la formule d'appel et la formule de politesse. Dans le contenu de sa lettre de protestation, elle prend en compte l'argument de la ville en lien avec la décision d'annuler le festival.

Tableau 24. Évaluation du premier texte de Trang

Critères	Remarques
Respect de la consigne	Bien
Correction sociolinguistique	Bien
La clarté et la précision de la présentation	Bonne présentation de la lettre formelle
La pertinence des arguments et des exemples	Deux arguments ne sont pas bien développés, plusieurs exemples simplistes par rapport au niveau B2
La cohésion et la cohérence textuelles	Les connecteurs <i>tout d'abord/d'autre part</i> ne vont pas ensemble Il manque de connecteurs par endroits, les idées sont juxtaposées (<i>Grâce à eux, la consommation de nos hôtels et de nos commerces augmente fortement. [connecteur] Je me permets de vous rappeler que de nombreux emplois seront affectés par votre décision.</i>) Je/nous
Vocabulaire	<i>la consommation de nos hôtels, annuler cette tradition</i>
Orthographe	Pas de faute d'orthographe
Grammaire	Syntaxe : <i>Je comprends que vos inquiétudes concernant le manque de financement, Je comprends que vos inquiétudes concernant le manque de financement</i> Accord : <i>nos commerce</i>
Constructions variées.	Constructions de phrases simples

À propos de l'argumentation, Trang présente deux arguments, cependant, le premier argument n'est pas clair. En outre, les deux arguments ne sont pas bien développés avec des explications. En revanche, ses exemples sont pertinents et cohérents. Par exemple, dans le premier argument, elle écrit que le festival est une solution pour résoudre le problème du chômage de la ville, alors que celui-ci n'est qu'un événement culturel de courte durée. Par ailleurs, le texte a aussi des problèmes de cohésion. Le manque de connecteurs logiques ou une mauvaise utilisation de ceux-ci entraîne des difficultés à suivre l'argumentation de l'étudiante.

Sur le plan linguistique, Trang ne commet aucune faute d'orthographe. Cependant, certaines erreurs syntaxiques et interférences lexicales apparaissent dans son texte.

4.1.2.1.2. Deuxième tâche rédactionnelle : les stratégies d'autorégulation et les performances

Les stratégies mises en œuvre selon les propos de Trang et ses performances obtenues lors de la deuxième tâche rédactionnelle sont décrites en détail. La consigne de cette tâche est la rédaction d'une lettre formelle au maire de la ville afin de protester contre le projet d'abattage de nombreux arbres pour construire le métro aérien.

Stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes

En ce qui concerne les stratégies d'autorégulation, le deuxième texte est rédigé de manière manuscrite en classe en une durée de 45 minutes, ainsi l'étudiante n'a pas à choisir elle-même le lieu ni le moment de sa rédaction. À propos des ressources informationnelles et informatiques, elle recourt au dictionnaire numérique Le Robert. Trang mobilise également ses connaissances grammaticales et socio-économiques préalablement acquises pour rédiger son texte.

Dans son journal de bord, Trang ne mentionne aucune stratégie de contrôle de soi ou d'autorécompense.

À propos des stratégies d'autorégulation personnelle, Trang fixe son objectif d'accomplir la tâche en 45-50 minutes. Elle précise qu'elle suit la même démarche qu'elle a mentionnée dans le questionnaire au début du cours : elle commence par la lecture de la consigne afin d'identifier le thème et le genre de texte, puis elle élabore le plan avant de rédiger son texte et elle termine la tâche par la révision. Pour réviser son texte, elle le lit à haute voix afin de relever des fautes d'orthographe et de grammaire. Les autres aspects de son texte tels que les arguments, la cohésion et la cohérence textuelle ne sont pas mentionnés. Cependant, en autoévaluant son texte, Trang constate que ses idées ne sont pas suffisamment claires et qu'elle a des lacunes lexicales importantes qui lui créent des difficultés à s'exprimer en français. De plus, l'étudiante ajoute qu'elle doit améliorer l'organisation de ses idées et trouver des exemples plus pertinents afin de rendre ses

arguments plus convaincants. Lors de cette deuxième tâche, elle n'évalue pas son processus rédactionnel.

Performances

Cette sous-section décrit les performances de Trang en se basant sur l'évaluation de son deuxième texte par l'étudiante-chercheuse (voir le tableau 25).

Tableau 25. Évaluation du deuxième texte de Trang

Critères	Remarques
Respect de la consigne	Avoir argumenté sur le problème écologique et proposé une solution Une Parisienne écrit une lettre de Paris au maire de Hanoï pour protester un projet de cette ville vietnamienne
Correction sociolinguistique	Le langage soutenu n'est pas toujours assuré
La clarté et la précision de la présentation	Bonne présentation de la lettre formelle L'argument n'était pas bien développé en paragraphe
La pertinence des arguments et des exemples	Prise en compte de l'argument de la ville (problème d'embouteillage) Le problème n'est pas assez creusé et discuté. Deux arguments sans être justifiés (augmentation de la température et pollution de l'air)
La cohésion et la cohérence textuelles	L'étudiante a plutôt juxtaposé des idées Connecteurs très basiques, parfois mal utilisés : <i>tout d'abord, ensuite</i> (inconvenients), <i>enfin</i> (solution) Il est difficile de comprendre le vouloir-dire de l'étudiante <i>C'est pourquoi</i> a été mal utilisé. <i>Je et nous</i>
Vocabulaire	Vocabulaire simple et incorrect : intention (au lieu de décision), donner une solution , le Vietnam est bien connu avec le climat chaud et humide , des branches affectées à la construction , contrer la température chaude , vous devez face aux habitants
Orthographe	Deux fautes : <i>en fin, dégration, incovénient</i>
Grammaire	L'utilisation incorrecte du temps et du mode des verbes Quelques fautes : <i>je me permet, couper les arbres signifie que la dégration de la qualité de l'air, il est difficile de résoudre ce problème sans les arbres</i>
Constructions variées.	Constructions simples

Concernant la consigne, l'étudiante respecte bien les exigences concernant la présentation d'une lettre formelle et la proposition de solution. Cependant, un détail à propos de l'expéditrice n'est pas cohérent avec la situation de communication.

À propos de l'argumentation, le problème n'est pas bien discuté et le seul argument du texte n'est pas bien développé. Les idées sont juxtaposées.

Sur le plan linguistique, très peu de fautes d'orthographe sont commises. Au contraire,

Trang utilise plusieurs mots inappropriés ou incorrects. Elle commet également plusieurs fautes de conjugaison des verbes, de structure syntaxique.

4.1.2.1.3. Troisième tâche rédactionnelle : les stratégies d'autorégulation et les performances

Les stratégies mises en œuvre selon les propos de Trang et ses performances obtenues lors de la troisième tâche rédactionnelle sont décrites en détail. Dans ce cas, l'étudiante doit argumenter sur la nécessité de généraliser le recours au curriculum vitae anonymisé pour lutter contre les discriminations à l'embauche.

Stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes

Cette sous-section décrit les stratégies d'autorégulation que Trang mobilise lors de sa troisième tâche rédactionnelle.

La plupart des stratégies d'autorégulation contextuelle ne sont pas utilisées parce que Trang n'a pas à choisir elle-même le lieu ni le moment de sa rédaction. De même, elle n'a pas à sélectionner des ressources informationnelles, car seuls le dictionnaire Larousse de forme papier et le document fourni par l'enseignante du cours sont autorisés. Toutefois, selon l'étudiante, ses connaissances antérieures de la grammaire, de la société, du monde du travail sont mobilisées pour la rédaction du texte.

À propos de l'autorégulation comportementale, aucune stratégie de motivation ou d'autorécompense n'est utilisée. Cependant, l'étudiante mentionne sa manière de gérer le stress qui se manifeste lorsqu'elle rencontre des difficultés lors de son apprentissage. Elle fait une petite pause, encourage elle-même à lire davantage sur le thème de la rédaction.

Concernant les stratégies d'autorégulation personnelle, Trang avoue qu'elle n'a pas de stratégies efficaces pour la planification et la gestion du temps, bien que cette dernière soit un de ses objectifs. Elle ne prévoit pas le temps pour rédiger des textes autres que les textes obligatoires du cours. Elle ne planifie pas d'activités quotidiennes dans un agenda. Le seul objectif de Trang est d'accomplir cette troisième tâche en 45-50 minutes. La démarche qu'elle suit comprend les étapes suivantes : lire la consigne, lire le texte modèle, élaborer le plan, rédiger et réviser. Pour Trang, la révision est limitée au repérage des fautes simples d'orthographe et de grammaire lors de la relecture à haute voix du texte à la fin de la tâche.

Selon elle, l'autoévaluation lui permet de prendre conscience des points faibles de son texte tels que l'organisation d'idées et l'impertinence des exemples. Pour cette troisième tâche, en autoévaluant son processus de rédaction, elle constate son problème de gestion du temps : elle ne peut pas accomplir la tâche dans le temps prévu.

Performances

Cette sous-section décrit les performances de Trang en se basant sur l'évaluation de son troisième texte par l'étudiante-chercheuse (voir le tableau 26).

Tableau 26. Évaluation du troisième texte de Trang

Critères	Remarques
Respect de la consigne	Le texte ne met pas en évidence l'importance du CV anonyme dans la lutte contre les discriminations.
Correction sociolinguistique	Bien
La clarté et la précision de la présentation	Les arguments ne sont pas clairement exprimés en paragraphes (en un seul bloc) L'introduction et la conclusion n'ont pas été présentées séparément en paragraphe
La pertinence des arguments et des exemples	Arguments illogiques ou non pertinents : Arguments montrent que la productivité est différente selon l'âge et le sexe (contradiction) La relation entre les origines et l'accent local
La cohésion et la cohérence textuelles	Manque de connecteurs ou des connecteurs très basiques (mais, d'ailleurs, en effet)
Vocabulaire	L'étudiante utilise plusieurs mots qui n'existent pas : <i>contrer, nombreux sont disaimés</i> Quelques expressions incorrectes : <i>risques au travail</i> (pour désigner la discrimination), <i>ils sont défavorisés</i> (pour désigner les personnes avec accent local), <i>rendement</i> (la productivité)
Orthographe	Une seule faute (<i>en fin</i>)
Grammaire	Beaucoup de fautes d'accord et de conjugaison : <i>Tous les informations, des discrimination, leurs origine, leurs accent, femmes mariés, il exist, ils sont défavorisé, la situation familiales</i> Structures incorrectes : <i>s'occuper leurs enfants</i>
Constructions variées.	Phrases complexes non acquises

Dans l'ensemble, le texte ne met pas en évidence l'importance du curriculum vitae anonyme dans la lutte contre les discriminations comme l'exige la consigne. La présentation du texte n'est pas claire. En effet, l'introduction, le développement et la conclusion sont écrits en

un seul bloc textuel, par conséquent, les arguments sont développés à l'intérieur de ce seul bloc.

À propos de l'argumentation, un déséquilibre dans la longueur de sa thèse et de son antithèse entraîne un déséquilibre de la structure de l'argumentation elle-même, d'autant plus que la thèse principale ne représente qu'un quart de la longueur totale de son argumentation. En outre, les arguments ne sont pas bien développés : des explications plus approfondies et des exemples plus pertinents auraient été souhaitables. De plus, certains arguments manquent de pertinence ou sont incohérents, parfois même contradictoires par rapport à sa thèse principale. Par ailleurs, la cohésion textuelle n'est pas bien assurée : les idées sont plutôt juxtaposées et il manque souvent de lien entre elles.

Sur le plan linguistique, plusieurs fautes de conjugaison et d'accord sont relevées. Dans cet écrit, Trang commet une seule erreur syntaxique, mais elle a quelques problèmes de vocabulaire.

4.1.2.1.4. Quatrième tâche rédactionnelle : les stratégies d'autorégulation et les performances

Les stratégies mises en œuvre selon les propos de Trang à la fin du cours et ses performances obtenues lors de la quatrième tâche rédactionnelle sont décrites en détail. Il est demandé dans cette tâche de rédiger un texte argumentatif afin de donner son opinion sur la nomophobie et ses impacts sur l'apprentissage.

Stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes

Les stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes utilisées sont repérées à partir des réponses de Trang aux questions posées lors de l'entrevue à la fin du cours.

Concernant les stratégies d'autorégulation contextuelle, l'étudiante n'a pas à structurer son environnement de rédaction, car il s'agit d'une tâche réalisée dans la salle d'examen. Ainsi, la seule stratégie de cette catégorie est la mobilisation des connaissances antérieures de la langue française, du type de textes, du thème à argumenter et des stratégies d'autorégulation.

À propos des stratégies d'autorégulation comportementale, Trang identifie certaines motivations pour l'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs. Elle explique que l'obligation d'accomplir les tâches dans les délais et de réussir l'épreuve écrite du DELF B2 devient les motivations les plus importantes pour elle. Elle précise aussi qu'il est important dans le futur d'être capable de rédiger des lettres de motivation et de communiquer efficacement dans son travail. Concernant l'autorécompense, Trang affirme qu'elle n'a aucune récompense, car elle n'y pense pas. Cependant, lorsqu'elle répond à la question sur l'effet de la récompense sur la tâche suivante, elle dit qu'elle se donne souvent une pause de 15 minutes pour surfer sur Internet après avoir accompli une tâche. Elle n'est pas certaine que cette pause puisse être considérée comme une récompense.

Concernant l'autorégulation personnelle, Trang comprend que la gestion du temps de rédaction est très importante, surtout quand il s'agit d'une rédaction en classe ou aux examens. Toutefois, selon ses réponses, elle ne répartit pas le temps de la rédaction pour chaque étape. Pour réaliser la quatrième tâche rédactionnelle, elle commence tout de suite par l'élaboration de plan et continue ensuite par la rédaction de son texte. En conséquence, elle n'a pas suffisamment de temps pour réviser son écrit.

Les objectifs que l'étudiante fixe sont de bien analyser la consigne pour cibler le thème, de gérer le temps de rédaction efficacement et d'améliorer sa compétence linguistique. Elle explique qu'une bonne analyse de consigne lui permet de dégager la problématique et les mots clés pour la recherche des idées. L'étudiante souhaite améliorer sa compétence d'expression, mais elle a tendance à choisir des phrases courtes pour éviter des erreurs au lieu de prendre des risques avec des phrases plus longues, plus complexes et plus belles.

Selon les réponses de Trang à l'entrevue, elle suit une démarche de rédaction à quatre étapes : analyser la consigne, élaborer le plan, rédiger et réviser le texte. La révision reste toujours très simple avec la lecture à haute voix et vise à corriger seulement des fautes d'orthographe, d'accord ou de conjugaison, bien que ses critères d'autoévaluation portent aussi sur l'introduction, la structure d'un paragraphe, la cohérence et la cohésion du texte.

Performances

Cette sous-section décrit les performances de Trang en se basant sur l'évaluation de son quatrième texte par l'étudiante-chercheuse (voir le tableau 27).

Tableau 27. Évaluation du quatrième texte de Trang

Critères	Remarques
Respect de la consigne	Une grande partie de l'argumentation porte sur l'utilité du téléphone portable dans l'étude, alors que « nomophobie » signifie une dépendance intense et a un sens négatif
Correction sociolinguistique	Bien
La clarté et la précision de la présentation	L'étudiante ne fait que citer à l'aide de connecteurs chronologiques
La pertinence des arguments et des exemples	Pas beaucoup d'arguments ou d'exemples
La cohésion et la cohérence textuelles	Connecteur <i>tout d'abord</i> et on ne voit pas la suite ? Connecteurs simples : <i>en outre, en plus, d'ailleurs</i>
Vocabulaire approprié	L'expression est par endroits maladroite ou incompréhensible : <i>La nomophobie est définie comme les gens qui ne vivent pas sans portable ; Grâce à l'Internet, les étudiants ont un énorme choix qui aidera à leurs études ; Ils peuvent accès ; pour mieux comprendre (sans COD), les enseignants ne peuvent pas travailler à cause du Covid-19 ; gagner la certification, progresser leurs études, les étudiants linguistiques</i>
Orthographe	Une faute d'orthographe : <i>les domains</i>
Grammaire	<i>Nouveaux technologies, leur études, un ebook permets les jeunes peuvent lire</i>
Constructions variées.	Le candidat utilise essentiellement des phrases simples, la seule phrase composée a été mal formulée. Qui permets La structure avec être s'avère fréquente

Dans l'ensemble, la présentation de son texte est claire. Chaque partie (l'introduction, la thèse, l'antithèse et la conclusion) est présentée séparément en paragraphe. En revanche, le texte ne met pas en évidence les influences négatives de la nomophobie sur l'apprentissage. En effet, Trang n'interprète pas bien la consigne. Par conséquent, au lieu d'argumenter sur les impacts négatifs de la nomophobie sur l'apprentissage, une grande partie de son texte discute des usages profitables à l'apprentissage du téléphone portable.

À propos de l'argumentation, Trang présente les arguments en deux parties : la thèse et l'antithèse. Dans sa thèse, elle présente seulement deux arguments, toutefois, le premier argument ne concerne pas l'apprentissage et le deuxième argument n'est pas du tout justifié. Dans son antithèse, l'étudiante présente trois arguments sur les usages du téléphone dans les études, cependant, ces arguments ne sont pas justifiés ou ils sont illustrés par des exemples peu pertinents. Les idées sont reliées par des connecteurs simples.

Sur le plan linguistique, Trang fait une seule faute d'orthographe, mais plusieurs erreurs lexicales et morphosyntaxiques sont commises et celles-ci sont parfois sérieuses et rendent les idées incompréhensibles.

4.1.2.1.5. Synthèse du cas de Trang

La synthèse commence par la description des stratégies d'autorégulation que Trang utilise lors des tâches rédactionnelles du cours. La synthèse des résultats d'évaluation de ses textes permet ensuite de mettre en lumière les performances de l'étudiante lors des tâches rédactionnelles.

Stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes

Les stratégies d'autorégulation que Trang utilise lors des quatre tâches à différents moments du cours sont décrites en trois catégories principales : les stratégies d'autorégulation contextuelle, comportementale et personnelle (Zimmerman et Risemberg, 1997).

Les stratégies d'autorégulation contextuelle que Trang utilise sont constituées de deux sous-catégories : la structuration d'environnement de la rédaction et le choix de ressources facilitant la rédaction.

La stratégie relative à l'environnement que Trang utilise vise à créer un milieu de rédaction suffisamment silencieux et distancé des attrait des applications téléphoniques afin de lui permettre de mieux se concentrer sur la rédaction. Toutefois, éviter de se faire distraire par le téléphone et les réseaux sociaux reste un grand défi pour l'étudiante, lorsqu'elle a besoin d'utiliser son téléphone pour consulter les dictionnaires et pour rechercher des idées.

Selon les réponses de Trang sur les ressources mobilisées, elle a un inventaire de ressources informationnelles plus varié à la fin du cours. Cependant, ses ressources sont essentiellement les dictionnaires et les documents en vietnamien. L'étudiante utilise différents outils informatiques pour la recherche d'idées, la rédaction et la révision. Lors de l'entrevue, l'étudiante ajoute qu'à la fin du cours, elle découvre Antidote comme un outil plus efficace que la correction automatique de Google Doc pour la révision. Toutefois, cette stratégie n'est pas utilisée lors des trois dernières tâches parce que les textes sont rédigés de manière manuscrite. Par ailleurs, Trang précise qu'elle recourt à l'aide de ses amis comme personnes-ressources lorsque le sujet de rédaction est difficile ou peu familier

pour l'étudiante. En revanche, Trang ne pense pas à l'aide de l'enseignante du cours ou celle des autres enseignants du département de français.

À propos des stratégies d'autorégulation comportementale, Trang réussit à identifier certaines motivations telles que l'obligation des tâches et la nécessité de réussir le DELF B2) et à les maintenir tout au long du cours afin de rester persévérante et de surmonter des difficultés qu'elle rencontre lors des tâches rédactionnelles. Une pause de 15 minutes pour surfer sur Internet est à la fois sa façon de réduire le stress et son choix de se récompenser pour l'accomplissement d'une tâche. Cette stratégie semble très simple, mais efficace selon l'étudiante.

Les stratégies d'autorégulation personnelle que Trang mentionne comprennent la planification et la gestion du temps, l'identification d'objectifs, la détermination de critères d'autoévaluation et les stratégies spécifiques de rédaction de textes argumentatifs.

À propos de la planification et de la gestion du temps, Trang met du temps seulement pour rédiger les textes obligatoires du cours à l'université et ceux de son cours particulier. Elle est consciente de l'importance de la gestion du temps lors d'une rédaction en classe ou aux examens. Cependant, elle ne répartit pas le temps pour chaque étape rédactionnelle. Elle commence tout de suite par l'élaboration de plan et continue ensuite par la formulation d'idées en texte et parfois, elle n'a plus de temps pour réviser ses textes. Bien qu'elle comprenne que le problème de gestion du temps peut produire des conséquences négatives sur son processus rédactionnel ainsi que sur la qualité de son écrit, elle n'a aucune stratégie appropriée afin de mieux planifier et gérer son temps de rédaction.

Ses objectifs varient selon les tâches rédactionnelles, en fonction des problèmes que Trang a rencontrés lors des tâches précédentes ou des exigences de chaque tâche. Pour les deux premières tâches, son objectif est simplement l'accomplissement de la rédaction dans le temps prévu. Pour les deux dernières tâches, parallèlement à l'objectif de bien gérer le temps de rédaction, l'étudiante détermine deux autres objectifs : bien analyser la consigne pour bien cibler le thème, et améliorer la qualité linguistique de ses écrits. Ces deux nouveaux objectifs résultent des commentaires de l'enseignante sur son deuxième texte.

À propos de la stratégie de déterminer les critères d'autoévaluation, les réponses de Trang montrent qu'elle accorde plus d'importance à l'autoévaluation des textes qu'à celle du

processus de rédaction. Elle ne détermine aucun critère pour l'évaluer. Toutefois, lors de sa troisième tâche, elle évalue son processus de rédaction en faisant un constat sur son problème de gestion du temps : elle ne peut pas accomplir la tâche dans le temps prévu. Au contraire, Trang souligne l'importance de l'autoévaluation des textes, car celle-ci lui permet de prendre connaissance de ses points faibles à l'écrit. Ainsi, l'étudiante mentionne au début du cours quelques critères d'autoévaluation pour ses textes tels que la cohésion et la cohérence, la structure d'un paragraphe argumentatif et la présentation d'un texte dans son ensemble. Cependant, lorsqu'elle évalue ses textes, elle ne s'appuie pas sur les critères qu'elle a identifiés. Ses constats portent essentiellement sur ses faiblesses linguistiques et sur la non-pertinence de ses exemples.

Dans cette catégorie de stratégies d'autorégulation personnelle, les stratégies spécifiques de rédaction de textes argumentatifs concernent la démarche rédactionnelle en général et la révision en particulier. En effet, au début du cours, elle envisage une démarche rédactionnelle à quatre étapes : l'analyse de consigne, l'élaboration de plan à partir des mots clés et des arguments pertinents, la rédaction et la révision de textes. Cependant, lors de la troisième tâche, elle ajoute la lecture de texte modèle entre l'analyse de consigne et l'élaboration de plan.

La dernière étape de sa démarche rédactionnelle, la révision, est réalisée par Trang, grâce à la lecture à haute voix ou par la correction automatique de Google Doc. Quelle que soit sa manière de réviser, la révision est limitée au repérage de fautes d'orthographe et de grammaire simples. Les autres aspects de ses textes tels que la formulation d'arguments, la cohésion et la cohérence textuelle ne sont pas mentionnés bien que ce soient des éléments essentiels de la qualité d'un texte argumentatif.

Performances

Les résultats d'évaluation des quatre textes de Trang permettent de tirer quelques constats sur ses performances obtenues lors des tâches rédactionnelles du cours.

Dans l'ensemble, Trang respecte la consigne concernant la longueur du texte, la durée de la rédaction et le genre de texte requis. Cependant, elle rencontre des difficultés à analyser la consigne et par conséquent, elle ne réussit pas à mettre en évidence les problèmes à discuter (les tâches 2, 3 et 4).

Concernant la présentation, les textes de Trang ne sont pas toujours clairs et il est difficile d'en repérer la structure parce que ses idées ne sont pas développées en paragraphes séparés. Par exemple, son troisième texte est présenté en un seul bloc.

À propos de l'argumentation, à l'exception du premier texte, l'organisation de ses arguments n'est pas claire. Ses arguments sont rarement justifiés et des exemples manquent de pertinence. Les idées sont plutôt juxtaposées ou reliées par des connecteurs simples, parfois inappropriés. Parfois, son texte manque de cohérence.

Sur le plan linguistique, Trang a peu de fautes d'orthographe. Les fautes de grammaire simples comme les accords des noms et des adjectifs, des erreurs de conjugaisons sont moins fréquentes dans les deux premiers textes lorsque l'étudiante a l'accès à des outils informatiques pour la rédaction et la révision. En outre, plusieurs erreurs syntaxiques, entre autres celles des structures complexes, rendent parfois ses idées incompréhensibles.

4.1.2.1.6. Contextualisation des stratégies d'autorégulation en vue de répondre aux exigences des tâches

L'analyse des réponses de Trang sur les stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes et l'évaluation de ses textes permettent de constater la manière dont les stratégies d'autorégulation sont contextualisées aux tâches du cours ciblé en vue d'améliorer les performances rédactionnelles de cette étudiante.

Les résultats de l'analyse sont discutés autour de cinq catégories de stratégies relatives aux performances de l'étudiante : 1) l'utilisation de ressources, 2) la planification et la gestion du temps, 3) l'identification d'objectifs, 4) la détermination de critères d'autoévaluation et 5) les stratégies spécifiques de rédaction de textes argumentatifs.

Utilisation de ressources et performances en rédaction

Les ressources informationnelles principales que Trang liste dans ses réponses sont les articles de journaux et les actualités en vietnamien qu'elle a trouvés sur Internet. Cette habitude de lire en vietnamien pour rechercher des idées l'oblige à traduire les idées de sa langue maternelle en français. Bien qu'elle ne mentionne pas le problème de traduction dans sa réponse sur l'autoévaluation du processus, cette pratique entraîne des interférences lexicales et grammaticales dans ses trois derniers textes.

Les seules ressources en français que Trang utilise sont certains modèles de lettres formelles (lors de la première tâche) et les documents en lien avec le thème de l'argumentation que l'enseignante du cours a recommandés (lors de la troisième tâche). L'accès aux lettres modèles lui permet de s'appropriier les modèles de lettres formelles de protestation. Par conséquent, la lettre de la première tâche est bien structurée et présentée, l'argumentation est claire et cohérente. Au contraire, le troisième texte n'est pas bien argumenté, bien qu'elle ait lu des documents que l'enseignante du cours a donnés. Ces documents auraient pu l'aider à mieux comprendre le thème, à acquérir le vocabulaire en lien avec l'embauche dans le monde professionnel et à trouver des idées pour son texte. Toutefois, plusieurs problèmes se manifestent dans son troisième texte, parce qu'elle rencontre des difficultés à lire et à comprendre en français les textes dont le thème n'est pas familier pour l'étudiante.

Les ressources informatiques que Trang utilise sont Internet pour la recherche des idées, les dictionnaires numériques pour la traduction, Word pour la rédaction et Antidote pour la révision. Lors des deux premières tâches, l'utilisation d'Internet est autorisée. Ainsi, Trang a accès à cet outil informatique qui facilite probablement la recherche des idées à la première étape de la rédaction. Cependant, elle met beaucoup de temps pour cette étape de sorte qu'elle dépasse le temps prévu pour la rédaction.

Comme Trang choisit de rechercher des informations en vietnamien, l'utilisation de dictionnaires numériques est indispensable. Selon l'étudiante, les dictionnaires numériques dans son téléphone portable sont très pratiques et efficaces. Toutefois, lors de la quatrième tâche, les outils informatiques ne sont pas autorisés. Sans dictionnaire, elle n'a pas de vocabulaire suffisant pour exprimer ses idées trouvées en vietnamien et elle doit se contenter des idées plus simples que celles des textes précédents.

Microsoft Word est le logiciel rédactionnel que Trang utilise pour réaliser sa première tâche. La fonction de correction automatique de ce logiciel aide l'étudiante à relever des fautes simples dans son texte. Par conséquent, elle n'a aucune faute d'orthographe, d'accord ou de conjugaison dans son premier texte. La comparaison du premier texte avec les trois autres qui contiennent beaucoup de fautes de ce même type permet de constater la relation entre l'utilisation de la correction automatique de Microsoft Word et la qualité linguistique de son premier texte.

Les connaissances antérieures de Trang se constituent de connaissances socioculturelles, linguistiques et de connaissances acquises à partir de ses erreurs commises lors des tâches précédentes. Lors de la première tâche, Trang choisit efficacement de mobiliser ses connaissances socioculturelles qu'elle a antérieurement acquises pour rechercher des idées dans « la jungle d'informations » sur Internet. Ses connaissances antérieures lui permettent de choisir des informations plus pertinentes et appropriées.

En plus, Trang exploite bien les expériences qu'elle a vécues afin de protester contre le projet d'abattage de nombreux d'arbres centenaires de la ville lors de la deuxième tâche. Lors de l'entrevue, l'étudiante explique qu'elle habite le quartier affecté par ce projet, alors son vécu lui apporte des idées concernant la réaction des résidents sur les deux bords de l'axe Hanoi - Hadong de ce projet. Au contraire, les connaissances générales qu'elle a antérieurement acquises ne sont pas profitables pour rédiger le troisième texte parce que l'étudiante n'a pas vécu elle-même les expériences du monde du travail, entre autres, les expériences relatives à l'embauche.

Par ailleurs, Trang utilise de nouvelles connaissances acquises à partir des erreurs qu'elle a commises lors des tâches précédentes afin de mieux réaliser la tâche en cours. En effet, lors de la quatrième tâche, elle réussit à présenter plus clairement son texte, à développer des arguments séparés en paragraphes et à relier des arguments avec des connecteurs logiques simples. Cette amélioration résulte des connaissances sur la structure de l'argumentation et celle d'un paragraphe argumentatif que l'étudiante a acquises après la troisième tâche. Le commentaire de l'enseignante du cours sur la structure de son troisième texte concernant la présentation en un seul bloc lui permet d'avoir le quatrième texte mieux présenté en différents paragraphes.

Les connaissances et les compétences rédactionnelles que Trang a antérieurement acquises en rédaction en français, en argumentation ainsi que ses connaissances linguistiques favorisent son apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs dans le cours ciblé. En effet, la note moyenne des épreuves écrites des quatre premiers semestres de Trang est 7,65/10, alors que celle de toute la classe est 7,49/10. Ce résultat montre que l'étudiante atteint un certain niveau de français et a acquis des connaissances ainsi que des compétences en rédaction d'autres types de textes en français. D'ailleurs, lors de l'entrevue, Trang

mentionne qu'elle a appris la rédaction de textes argumentatifs en vietnamien à l'école secondaire et en français à l'université dans le cadre du cours de français général (la critique de cinéma et la lettre de motivation) et qu'elle a commencé à apprendre l'élaboration d'un plan argumentatif dans un cours particulier. Toutefois, au cours de rédaction de textes argumentatifs en vietnamien, le plan est imposé par son enseignante. Par conséquent, Trang a des difficultés dans l'élaboration de plans et son argumentation n'est pas bien structurée dans les trois derniers textes.

À propos des personnes-ressources, Trang recourt à l'aide de ses camarades de classe seulement quand elle ne comprend pas bien la consigne de la rédaction. Selon l'étudiante, les camarades de classe sont ceux qui comprennent le mieux le sujet. Toutefois, l'analyse de ses deux derniers textes relève son problème de compréhension de la consigne des tâches.

Gestion du temps et performances en rédaction

L'absence des stratégies de gestion du temps est un problème important dans le processus d'autorégulation de la rédaction de textes argumentatifs de Trang. Lors de l'entrevue, l'étudiante affirme que la gestion du temps est très importante pour le succès de la rédaction, mais elle avoue que l'accomplissement de la tâche dans le temps prévu reste un de ses plus grands défis.

Selon la description de Trang sur la réalisation de la première tâche, elle met entre une heure et deux heures pour rédiger le texte alors que la durée autorisée pour l'épreuve écrite de l'examen final est de 60 minutes. C'est-à-dire que l'étudiante dépasse le temps alloué à la rédaction et elle doit trouver une stratégie efficace pour gérer son temps de rédaction. Toutefois, elle ne détermine pas le temps précis à allouer à chaque étape de sa démarche rédactionnelle. Par conséquent, elle met excessivement de temps pour la recherche d'idées alors qu'elle n'a pas de temps pour la formulation d'idées en texte et la révision de textes. En effet, son troisième texte a une structure déséquilibrée dans laquelle le deuxième argument est extrêmement simple et court parce qu'elle doit le finaliser pour passer à la formulation de la conclusion du texte lorsqu'elle s'aperçoit qu'elle doit remettre sous peu son écrit.

Identification d'objectifs et performances en rédaction

Les objectifs que Trang détermine varient selon les tâches rédactionnelles. Avant de commencer le cours, elle envisage les objectifs tels que l'enrichissement de son vocabulaire lié aux thèmes, la maîtrise des connecteurs logiques en français et une argumentation cohérente. Mais pour les deux premières tâches, son objectif est simplement l'accomplissement de la rédaction dans le temps prévu. Pour la troisième tâche, parallèlement à l'objectif de réussir à gérer le temps de rédaction, l'étudiante détermine deux autres objectifs : bien analyser la consigne pour cibler le thème, et améliorer sa compétence linguistique. Le fait que l'étudiante définit les objectifs prioritaires pour chaque tâche en fonction de ses constats sur ses faiblesses au moment de la tâche l'aide à régler ses problèmes de rédaction et à mieux s'autoréguler lors de la réalisation des tâches.

Détermination de critères d'autoévaluation et performances en rédaction

Trang est consciente de l'importance de l'autoévaluation parce qu'elle lui permet de prendre connaissance des points faibles dans ses écrits. Ainsi, l'étudiante mentionne au début du cours quelques critères d'autoévaluation pour ses textes tels que la cohésion et la cohérence, la structure d'un paragraphe argumentatif et la présentation du texte dans l'ensemble. Cependant, lorsqu'elle évalue ses textes, elle ne s'appuie pas sur les critères qu'elle a identifiés. En effet, ses constats portent essentiellement sur ses faiblesses linguistiques et l'impertinence de ses exemples. Ainsi, son autoévaluation est incohérente avec ses critères d'autoévaluation. Par ailleurs, elle ne détermine pas de critères pour évaluer son processus de rédaction et elle ne l'évalue pas.

Stratégies spécifiques de rédaction de textes argumentatifs et performances en rédaction

Les quatre stratégies spécifiques qui sont en relation avec les performances de Trang en rédaction sont l'analyse de consigne, l'élaboration de plan de texte et la révision de texte.

L'analyse de consigne est décrite comme la première étape de la démarche rédactionnelle de Trang. Toutefois, c'est seulement à la troisième tâche que l'étudiante détaille bien cette étape dans son journal de bord. Ainsi, l'étudiante commence cette étape d'analyse par la lecture de la consigne, puis elle relève les mots clés et elle identifie enfin le thème de l'argumentation. Cependant, lors de l'entrevue, elle explique que faute de temps, elle

commence tout de suite par l'élaboration de plan de texte sans analyser soigneusement les consignes lors des deux dernières tâches. Par conséquent, l'absence de cette étape très importante entraîne une mauvaise interprétation ou une interprétation incomplète de la consigne comme ce qui lui arrive lors des deux dernières tâches.

L'élaboration de plan est mentionnée dans les réponses de Trang comme l'étape qui précède la rédaction en soi. Cependant, l'étudiante n'a pas encore appris les types de plans argumentatifs et n'a pas acquis la compétence de construction des plans lors de ses cours de rédaction antérieurs en vietnamien et en français.

La dernière étape de sa démarche rédactionnelle, la révision, est réalisée par Trang, par la lecture à haute voix ou par la correction automatique de Word. À propos de la révision, Trang est stratégique dans le choix des méthodes de révision, mais elle n'est pas efficace pour le choix des visées de sa révision. En effet, l'étudiante cible seulement des fautes simples comme les fautes d'orthographe, d'accord et de conjugaison, alors que plusieurs erreurs syntaxiques dont l'issue est la traduction littérale de ses idées en français se manifestent dans tous ses textes. D'ailleurs, les autres aspects tels que la formulation d'arguments, la cohésion et la cohérence textuelle ne sont pas mentionnés.

4.1.2.2. Cas de Thanh

Tout comme la présentation du cas de Trang, les résultats obtenus du cas de Thanh sont d'abord présentés selon quatre tâches rédactionnelles du cours. Pour chaque tâche, les stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes utilisées selon ses propos extraits du journal de bord et de l'entrevue sont présentées selon les trois catégories du modèle de Zimmerman et Risemberg (1997). Ensuite, l'analyse des textes correspondant à chacune des tâches du cours permet de décrire ses performances. La présentation des résultats de ce cas se termine par la description de la manière dont les stratégies d'autorégulation sont contextualisées aux tâches du cours.

4.1.2.2.1. Première tâche rédactionnelle : les stratégies d'autorégulation et les performances

Les stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes mises en œuvre selon les propos de Thanh et ses performances obtenues lors de la première tâche rédactionnelle sont analysées.

Rappelons que cette tâche consiste à écrire une lettre formelle à la mairie afin de contester la décision de la ville d'annuler le festival annuel de cinéma.

Stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes

Les stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes utilisées par Thanh lors de sa première tâche rédactionnelle selon ses propos dans le journal de bord sont décrites en trois catégories principales : les stratégies d'autorégulation contextuelle, comportementale et personnelle.

Les stratégies d'autorégulation contextuelle ne sont pas décrites en détail. Thanh mentionne juste l'environnement dans lequel elle réalise la première tâche de rédaction (le soir, à son domicile) sans préciser le moment précis, les raisons du choix de ce moment et de cet endroit. Cependant, l'étudiante décrit les stratégies liées aux ressources qu'elle utilise. Elle cherche des informations sur les sites web et utilise Antidote pour réviser son texte, mais elle n'explique ni son choix de sites web ni son choix d'Antidote. Elle mobilise également ses connaissances linguistiques et socioculturelles antérieurement acquises pour rédiger son texte.

En revanche, lors de l'entrevue, Thanh ajoute que son moment le plus favorable pour la rédaction est de 21 heures à 24 heures parce qu'il s'agit du moment où elle est la plus efficace. En outre, c'est depuis longtemps son horaire habituel pour faire ses devoirs. Les lieux de préférence pour rédiger sont son domicile ou la bibliothèque, car ces endroits offrent un silence idéal lui permettant de mieux se concentrer sur la rédaction. À propos des ressources facilitant sa rédaction, elle mentionne les documents fournis par l'enseignante du cours, les informations obtenues par la recherche sur Google avec les mots clés en français qui lui permettent de trouver des idées pour son argumentation. L'étudiante précise qu'elle lit les documents sur les sites web français et que la fiabilité des sites est peu importante pour elle, car elle veut seulement chercher des idées.

Toujours dans cette première catégorie de stratégies, les outils informatiques utilisés par Thanh sont Google, les dictionnaires numériques, Google Traduction, Word et Antidote. Google lui permet de rechercher des idées à partir des mots clés. Elle se sert des dictionnaires bilingues pour consulter les mots en français qu'elle ne connaît pas, de Google traduction pour traduire ses idées du vietnamien en français. Cependant, chaque

fois qu'elle allume son téléphone pour utiliser les dictionnaires, elle est attirée par d'autres applications du téléphone et par les réseaux sociaux. Afin d'éviter ou de réduire la distraction, elle doit désinstaller plusieurs applications ou les regrouper dans des catégories séparées (la catégorie des jeux, la catégorie des réseaux sociaux, la catégorie des dictionnaires, etc.). Word est utilisé pour rédiger et Antidote l'aide à relever des erreurs et lui propose des corrections.

Concernant les stratégies d'autorégulation comportementale, Thanh se sent motivée lorsqu'elle lit sur le cinéma, le thème du premier texte. Ainsi, cette motivation favorise sa recherche d'informations et lui permet d'enrichir les arguments pour défendre son opinion. Pour récompenser son accomplissement de la tâche, elle se donne une pause.

À propos des stratégies d'autorégulation personnelle, Thanh fixe les objectifs d'accomplir la tâche et d'être capable de rédiger une lettre formelle pour donner son opinion personnelle. Cependant, elle ne précise pas s'il s'agit d'un accomplissement dans le temps prévu ou selon certains critères préalablement déterminés. Elle ne mentionne aucune stratégie pour gérer son temps de rédaction, toutefois elle réussit à réaliser la tâche en environ 60 minutes, soit la durée allouée à la rédaction de l'épreuve écrite de l'examen final.

Elle suit une démarche à cinq étapes : analyser la consigne, déterminer les idées principales, élaborer un plan détaillé, exprimer ses idées en texte et réviser le texte. Lors de l'entrevue, Thanh ajoute qu'elle doit chercher des textes en français liés au thème sur Internet ou traduire ses idées du vietnamien en français, puis elle utilise Google Traduction pour vérifier si elle a bien traduit les idées. Par conséquent, elle met un temps important pour la recherche et la formulation d'idées et elle dépend fortement des outils de traduction. Ce sont les deux points faibles que Thanh constate elle-même dans son processus de rédaction.

Pour réviser, Thanh lit son texte une fois à haute voix pour vérifier l'exactitude de son expression en français, bien que ce ne soit pas son habitude dans le passé. Lors de l'entrevue, elle explique que le questionnaire auquel elle a répondu au début du cours l'a amené à ce changement de conception de l'importance de la révision et de méthode de révision.

Son autoévaluation cible plutôt l'aspect linguistique de son texte, alors que les critères d'autoévaluation qu'elle détermine portent à la fois sur la qualité de la langue, la structure

d'un paragraphe et celle d'un texte argumentatif. Au sujet du processus rédactionnel, l'étudiante précise qu'elle ne connaît pas les étapes de rédaction d'une lettre formelle, mais en fait elle confond les étapes de rédaction et les composantes d'une lettre formelle.

Performances

L'analyse du premier texte de Thanh (voir le tableau 28) montre que dans l'ensemble, l'étudiante respecte bien les exigences de la consigne : la présentation d'une lettre formelle bien structurée, l'argumentation claire et cohérente. Les arguments qu'elle choisit sont pertinents, toutefois ils ne sont pas justifiés et illustrés par des exemples.

Tableau 28. Évaluation du premier texte de Thanh

Critères	Remarques
Respect de la consigne	Bonne forme de la lettre
Correction sociolinguistique	Mélange entre le langage familial et le langage standard ou soutenu
La clarté et la précision de la présentation	Les arguments de la ville mentionnés (problème financier et confinement national) Ses arguments : promouvoir des films, motiver des réalisateurs amateurs, créer des emplois
La pertinence des arguments et des exemples	Arguments pertinents Pas d'exemples
La cohésion et la cohérence textuelles	Bien
Vocabulaire approprié	Problème de répétition ou de mauvais choix de mots : « <i>Je vous souhaite de bien reconsidérer votre décision</i> » (elle souhaitait que le maire reconsidère sa décision). « <i>Grâce à l'organisation du festival de cinéma, une partie des actifs inoccupés est résolue</i> » (le festival créerait des emplois à la ville) <i>fermer le festival de cinéma, fermer la fête</i> (reporter ou annuler) <i>J'ai eu la surprise de votre décision, supporter les dépenses, apparition du festival</i> (présence), <i>les moyens de l'admiration des films</i> (promouvoir/valoriser des films)
Orthographe	Quelques fautes de ponctuation, majuscules
Grammaire	Pas de faute d'accord ou de conjugaison, Rupture de phrases : nombreux emplois sont, vous décidez de toujours fermer
Constructions variées.	Plusieurs structures complexes, mais maladroites

Cependant, certains problèmes d'expression dans son texte sont relevés. Le style et le vocabulaire utilisé ne sont pas toujours en adéquation avec l'ensemble du texte. De plus, Thanh rencontre aussi des difficultés dans le choix du vocabulaire, c'est pourquoi la

répétition ou une mauvaise utilisation de mots reste un des problèmes fréquents dans son texte. Au contraire, aucune faute d'orthographe, d'accord ou de conjugaison n'est relevée.

4.1.2.2.2. Deuxième tâche rédactionnelle : les stratégies d'autorégulation et les performances

Les stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes mises en œuvre selon les propos de Thanh et ses performances obtenues lors de la deuxième tâche rédactionnelle sont analysées. L'étudiante doit rédiger une lettre formelle au maire de la ville afin de protester contre le projet d'abattage de nombreux arbres pour construire le métro aérien.

Stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes

À propos des stratégies d'autorégulation contextuelle, Thanh ne fait pas le choix concernant l'endroit et le moment de la rédaction puisqu'il s'agit d'une tâche réalisée en classe. Comme elle a l'accès à Internet et à son téléphone intelligent et elle n'a que 45 minutes pour la rédaction, l'étudiante doit chercher des idées seulement dans un article de journal en ligne et dans ses connaissances socioculturelles. N'ayant pas assez de temps pour consulter des dictionnaires, elle doit mobiliser les connaissances linguistiques qu'elle a antérieurement acquises pour exprimer ses idées.

Concernant les stratégies d'autorégulation comportementale, Thanh répond qu'elle se sent motivée pour la recherche des idées sur Internet sur le projet de construction du métro aérien et sur les réactions des habitants, des associations écologiques, des architectes face à ce projet. Selon Thanh, elle n'éprouve aucune émotion négative lors de la rédaction et par conséquent, elle n'est pas obligée de trouver des stratégies de contrôle de soi. À la fin de cette tâche rédactionnelle, elle se donne une pause comme récompense, mais elle n'explique pas l'effet de cette récompense sur son processus d'apprentissage de la rédaction.

Sur le plan de l'autorégulation personnelle, le premier objectif à atteindre pour Thanh est d'accomplir la tâche dans le temps prévu, car l'accomplissement de celle-ci en 45 minutes est un défi pour elle. Selon ses réponses, elle suit une démarche préalablement déterminée à cinq étapes principales : lire et analyser la consigne, déterminer les idées principales, élaborer le plan, rédiger et réviser, cependant elle n'attribue pas de temps précis à chaque

étape. À la fin de la tâche, en évaluant son processus rédactionnel, Thanh constate son problème de gestion du temps à l'étape de la recherche des idées et sa dépendance aux outils de traduction en ligne à l'étape de rédaction. L'étudiante définit également certains critères d'évaluation d'une lettre de réclamation tels que la clarté de la problématique, la structure de ce type de lettres. Par ailleurs, elle cible la révision et l'évaluation de son texte simplement sur le plan linguistique. La révision est faite par la lecture à haute voix afin de vérifier les problèmes d'expressions dans son texte.

Performances

L'analyse du deuxième texte de Thanh (voir le tableau 29) montre que dans l'ensemble, elle respecte bien les exigences de la consigne : la présentation d'une lettre formelle, les arguments bien développés et convaincants pour défendre son opinion, une proposition de solution.

À propos de l'argumentation, Thanh prend en considération l'argument de la ville pour le projet du métro aérien et trouve deux arguments pertinents qui ciblent la question écologique. Cependant, ses arguments ne sont pas justifiés. La solution qu'elle propose n'est pas très pertinente dans le contexte vietnamien, mais elle semble de toute façon une solution acceptable face au problème écologique du projet de construction du métro aérien.

Sur le plan linguistique, aucune faute d'orthographe n'est commise. En revanche, plusieurs problèmes de vocabulaire et de grammaire sont relevés.

Tableau 29. Évaluation du deuxième texte de Thanh

Critères	Remarques
Respect de la consigne	Bonne forme de la lettre formelle
Correction sociolinguistique	Bien
Clarté et précision de la présentation	Argument de la ville : les embouteillages Argument de Thanh : Le rôle des arbres dans la qualité de l'air, la pollution sonore du métro Proposition : Métro sous-terrain
Pertinence des arguments et des exemples	Pas d'exemples Proposition n'est pas pertinente
Cohésion et la cohérence textuelles	Bien
Vocabulaire	Vocabulaire inapproprié : <i>difficulté</i> (le problème des embouteillages),

approprié	<i>l'apparition des arbres</i> (la présence des arbres), <i>se loger</i> (habiter), <i>le métro sous terre</i> (métro sous-terrain), <i>mécontente</i> (indignée), <i>cette difficulté</i> (ce problème d'embouteillage), <i>rejeter de l'oxygène</i> (émettre), confusion entre <i>pouvoir</i> et <i>devoir</i> .
Orthographe	Aucune faute
Grammaire	« <i>Je voudrais vous donner une solution que je pensais ce serait efficace</i> ». Dans une seule phrase, l'étudiante a eu à la fois des problèmes lexicaux, syntaxiques et modaux. Ruptures : <i>des émissions CO2 ; Il faut planter le plus possible des arbres, mais pas les abattre.</i> Les fautes : les arbres joue un rôle, plusieurs de bruits, aucuns arbres
Constructions variées.	Phrases complexes incorrectes

4.1.2.2.3. Troisième tâche rédactionnelle : les stratégies d'autorégulation et les performances

Les stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes mises en œuvre selon les propos de Thanh et ses performances obtenues lors de la troisième tâche rédactionnelle sont décrites. L'étudiante doit écrire un texte pour argumenter sur la nécessité de généraliser le recours au curriculum vitae anonymisé pour lutter contre les discriminations à l'embauche.

Stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes

À propos des stratégies d'autorégulation contextuelle, la seule stratégie mentionnée dans le journal de bord de Thanh est la mobilisation des connaissances antérieures, entre autres les connaissances linguistiques (la grammaire, le vocabulaire, les connecteurs logiques) et les connaissances socioculturelles. Cependant, l'étudiante n'explique pas comment les connaissances socioculturelles facilitent la rédaction.

De même, une seule stratégie d'autorégulation comportementale est utilisée par Thanh lors de la troisième tâche : l'autorécompense. Selon l'étudiante, une pause peut être considérée comme une récompense pour l'accomplissement de la tâche, mais elle n'explique pas les impacts de cette récompense sur son processus d'apprentissage. L'étudiante écrit qu'elle ne ressent aucune émotion négative lors de son processus de rédaction. Donc elle n'a pas à contrôler ses émotions. Mais au contraire, selon Thanh la détermination et le maintien de ses motivations doivent être pris en considération pour une meilleure rédaction.

À propos des stratégies d'autorégulation personnelle, Thanh définit l'accomplissement de la tâche à temps et la réussite à défendre son opinion comme ses objectifs principaux pour cette tâche. Elle suit une démarche de rédaction à cinq étapes : lire et analyser la consigne, déterminer les idées principales, élaborer le plan, rédiger et réviser.

Pour réviser son texte, elle le lit à haute voix pour relever des problèmes d'expression en français. Concernant l'autoévaluation, elle évalue seulement l'aspect linguistique de son texte (le vocabulaire restreint, la répétition) alors que ses critères d'autoévaluation portent aussi sur la structure de l'argumentation (la problématique, l'opinion, la thèse, l'antithèse, le développement d'un argument).

Performances

L'analyse du troisième texte de Thanh (voir le tableau 30) montre que celui-ci n'est pas complet parce qu'il manque de conclusion.

Par ailleurs, son argumentation ne cible pas bien la problématique de la tâche. Un décalage de longueur entre sa thèse et son antithèse entraîne un déséquilibre de la structure du texte d'autant plus que la thèse principale ne représente qu'un tiers de la longueur de son argumentation.

Or elle argumente plutôt sur les embauches qui se basent sur certaines informations personnelles des candidats au lieu de discuter sur l'importance du CV anonyme dans la lutte contre les discriminations à l'embauche. Thanh présente un seul argument, cependant celui-ci n'est pas clairement justifié et le premier exemple n'est pas pertinent. Par ailleurs, Thanh rencontre des difficultés à assurer la cohésion et la cohérence entre les arguments et à trouver des arguments et des exemples pertinents.

Sur le plan linguistique, quelques problèmes lexicaux sont repérés. De plus, l'étudiante a souvent des problèmes syntaxiques dans les phrases complexes.

Tableau 30. Évaluation du troisième texte de Thanh

Critères	Remarques
Respect de la consigne	Un déséquilibre de la structure du texte (la thèse principale ne représentait qu'un tiers de la longueur). Or elle a argumenté sur les impacts négatifs des informations personnelles dans le CV pour les candidats au lieu de discuter sur l'importance du CV anonyme. Il manque de conclusion

Correction sociolinguistique	Bien
Clarté et précision de la présentation	Un seul argument avec deux exemples de discriminations basant sur le lieu de résidence et le sexe. L'argument n'est pas clair.
Pertinence des arguments et des exemples	Arguments et exemples non pertinents. Par exemple, dans son antithèse, l'étudiante a écrit « [...] de nombreux recruteurs choisissent leurs candidats sur des informations personnelles comme âge, sexe, origine, etc. », alors que dans la réalité, ces informations personnelles ne sont que les éléments qui pourraient influencer la décision des employeurs à l'embauche. Argument sur les candidats venant des quartiers difficiles n'est pas pertinent
Cohésion et cohérence textuelles	Problème de cohésion et de cohérence entre les arguments et à l'intérieur de l'argument : Son dernier argument « <i>Les femmes font souvent face à des refus aux certains secteurs destinés aux hommes. Avec ce type d'embauche, toutes les femmes peuvent suivre leur rêve.</i> » manquait de cohésion et provoquait une confusion.
Vocabulaire approprié	Vocabulaire inadéquat : <i>les actives, les ouvriers</i> (les candidats), <i>se loger</i> (habiter), <i>activité</i> (décision), <i>en concernant le lieu</i> (concernant) Le sexe du candidat est un critère négatif
Orthographe	Parce que elles, destinés
Grammaire	<i>Plusieurs actives sont refusés en ayant des circonstances qui ne répond pas les critères, les discrimination,</i>
Constructions variées.	Phrases complexes incorrectes

4.1.2.2.4. Quatrième tâche rédactionnelle : les stratégies d'autorégulation et les performances

Les stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes mises en œuvre selon les propos de Thanh lors de l'entrevue et ses performances obtenues lors de la quatrième tâche rédactionnelle sont analysées. Lors de la quatrième tâche, l'étudiante doit rédiger un texte argumentatif afin de donner son opinion sur la nomophobie et ses impacts sur l'apprentissage.

Stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes

Concernant les stratégies d'autorégulation contextuelle, Thanh n'a pas à structurer son environnement de rédaction, car il s'agit d'une tâche réalisée dans la salle d'examen. Ainsi, la seule stratégie de cette catégorie est la mobilisation des connaissances antérieures de la langue française, du type de texte, du thème à argumenter et des stratégies d'autorégulation. Plus précisément, elle applique les connaissances sur la démarche rédactionnelle et la structure de l'argumentation qu'elle a acquises au cours de rédaction de textes argumentatifs en anglais pour la rédaction des textes de ce type en français. En plus, ses connaissances sur le thème lui donnent également des idées pour la rédaction.

À propos des stratégies d'autorégulation comportementale, Thanh opte pour plusieurs stratégies de contrôle de soi. Face au stress, elle renforce son sentiment d'auto-efficacité et se calme en se disant qu'elle va réussir. Comprendre que les tâches sont obligatoires et souhaiter réussir l'épreuve écrite du DELF B2 lui donnent des motivations extrinsèques importantes pour maintenir des efforts tout au long du cours. Elle choisit une pause comme récompense à l'accomplissement de la tâche. Cette récompense est très simple, mais selon l'étudiante, elle la rend plus détendue, moins stressée et lui permet de commencer une nouvelle tâche plus efficacement.

Concernant les stratégies d'autorégulation personnelle, Thanh définit quatre grands objectifs : accomplir les tâches dans le temps prévu, acquérir des connaissances sur les thèmes, trouver des arguments convaincants et obtenir une note entre 7 et 8 à l'examen final. Cependant, elle avoue que même à la fin du cours, son premier objectif n'est pas atteint et qu'elle a des difficultés dans la gestion du temps et dépasse souvent le temps alloué à la rédaction. Lors de l'entrevue, elle affirme qu'elle doit prévoir un temps précis pour chaque étape de sa démarche de rédaction afin de mieux gérer son temps.

À la quatrième tâche, Thanh suit une démarche à cinq étapes principales : analyser la consigne, rechercher des idées, élaborer le plan, rédiger et réviser. Elle ajoute que cette démarche a été acquise lors de son apprentissage de l'argumentation en anglais dans un cours particulier quand elle était à l'école secondaire. De plus, elle dit qu'elle discute avec ses amis lorsqu'elle ne comprend pas bien la consigne d'une tâche.

Pour autoévaluer son texte, Thanh considère l'originalité des arguments comme le critère le plus important, mais elle ne nomme pas d'autres critères de réussite d'un texte argumentatif. Selon elle, l'originalité des arguments permet de mieux attirer l'attention des lecteurs. Cependant, en autoévaluant ses écrits, elle constate seulement des lacunes de vocabulaire qui lui causent des difficultés pour exprimer ses idées en français. Aucun point fort de son texte ou de son processus de rédaction n'est mentionné lors de l'entrevue.

Performances

L'analyse du quatrième texte de Thanh (voir le tableau 31) permet de constater que dans l'ensemble, son texte a une présentation claire avec des paragraphes, en revanche, il manque de conclusion. Chaque partie du texte (l'introduction, la thèse, l'antithèse) est

présentée séparément en paragraphes. Les connecteurs logiques assurent une bonne cohésion au texte.

Tableau 31. Évaluation du quatrième texte de Thanh

Critères	Remarques
Respect de la consigne	Il manque de conclusion Elle écrit plutôt des avantages du téléphone portable
Correction sociolinguistique	Bien
Clarté et précision de la présentation	chaque partie est présentée en un paragraphe (l'introduction, la thèse, l'antithèse)
Pertinence des arguments et des exemples	Deux arguments pertinents concernant les impacts sur l'apprentissage, mais ils ne sont pas justifiés.
Cohésion et cohérence textuelles	Connecteurs logiques correctement utilisés Il manque de cohérence entre les idées
Vocabulaire approprié	« Les hommes » au lieu de « les personnes » « Les téléphones pourraient nous apporter quelques bénéfices »
Orthographe	Une faute : les yeux
Grammaire	Accord : les adjectifs « son », « ses » et « leur », tous les informations Conjugaison : les élèves peut, ils nuit Syntaxe : afin de seulement jouer les jeux, le manque de la communication, les informations concernant le sujet, cette nomophobie fait moins sérieusement ses études et souffre peut-être quelques maladies ;
Constructions variées.	Problèmes des structures complexes : Les jeunes travaillent toujours devant les écrans, ce n'est pas qu'ils nuit à l'apprentissage, mais ils enrichissent ses connaissances.

À propos de son argumentation, Thanh présente plusieurs arguments, mais seulement deux arguments sont pertinents. En outre, ils ne sont pas justifiés.

Sur le plan linguistique, aucune faute d'orthographe n'est commise, mais plusieurs fautes d'accord, de conjugaison, de syntaxe et divers problèmes lexicaux sont relevés.

4.1.2.2.5. Synthèse du cas de Thanh

La synthèse commence par la description des stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes que Thanh utilise lors des tâches rédactionnelles du cours. La synthèse des résultats d'évaluation de ses textes permet ensuite de constater les performances de l'étudiante afin d'analyser sa manière de contextualiser les stratégies d'autorégulation en vue de répondre aux exigences des tâches dans la partie suivante.

Stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes

Les stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes que Thanh utilise à différents temps du cours sont regroupées selon les trois catégories du cadre de référence de la thèse.

Les stratégies d'autorégulation contextuelle que Thanh décrit comportent deux catégories principales : la structuration de son environnement de rédaction et le choix des ressources facilitant sa rédaction. À propos de l'environnement favorable pour la rédaction, l'étudiante a l'habitude de travailler le soir, entre 21 heures et 24 heures, à la maison ou à la bibliothèque. Selon l'étudiante, ce choix de temps et d'endroit lui offre un cadre habituel et silencieux pour mieux se concentrer sur la rédaction. D'ailleurs, un autre élément de l'environnement l'oblige à trouver une stratégie d'autorégulation efficace, soit l'attrait des applications mobiles, entre autres, les réseaux sociaux. Comme les dictionnaires numériques dans son téléphone portable sont particulièrement utiles et efficaces, elle les utilise comme outil de consultation principal et ainsi, elle ne peut pas éteindre son téléphone. Ainsi, elle prend le choix de désinstaller plusieurs applications de loisirs, ou elle les réunit dans une catégorie séparée de la catégorie des dictionnaires. Par conséquent, elle peut utiliser les dictionnaires sur son téléphone sans être distraite par les autres applications.

Concernant les ressources mobilisées, elle se sert seulement des documents fournis par l'enseignante du cours et de certains documents trouvés sur Internet par les mots clés. Cependant, elle ignore la fiabilité des documents trouvés, ce qui peut amener à des arguments ou exemples non pertinents. En plus, comme elle n'a pas de stratégie pour la sélection des informations, elle se perd souvent dans la « jungle informationnelle » et elle met beaucoup de temps pour la recherche d'idées.

À propos des ressources informatiques, les réponses de Thanh montrent qu'elle maîtrise bien des outils : Google pour la recherche d'idées, les dictionnaires numériques et Google Traduction pour traduire ses idées, Word pour la rédaction et Antidote pour la révision. Google lui permet de rechercher des idées à partir des mots clés.

Parallèlement au recours aux ressources informationnelles et informatiques, Thanh mobilise également ses connaissances antérieures pour rédiger. Ayant appris la rédaction de textes argumentatifs en vietnamien à l'école secondaire et en anglais dans le cadre d'un cours particulier avant les études universitaires, elle peut profiter pleinement de ses

connaissances et compétences acquises lors de son cours d'anglais concernant la démarche de rédaction et la structure de l'argumentation pour rédiger sans avoir à « tâtonner » ce type de textes.

À propos des stratégies d'autorégulation comportementale, Thanh identifie certaines motivations extrinsèques pour l'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs telles que l'obligation d'accomplir les tâches et de réussir l'épreuve écrite du DELF B2. Au sujet du contrôle de soi, elle contrôle son stress face aux difficultés rencontrées lors de la rédaction en renforçant son sentiment d'auto-efficacité. Elle prend une pause pour la récompense à l'accomplissement de chaque tâche. Cette récompense est très simple, mais selon Thanh, cette pause l'aide à retrouver de la détente, à réduire son stress et lui permet de débiter une nouvelle tâche plus efficacement.

Concernant les stratégies d'autorégulation personnelle, Thanh décrit la démarche de rédaction en cinq étapes : analyser la consigne, rechercher des idées, élaborer le plan, formuler des idées et réviser. Cependant, cette démarche n'est pas découverte par elle-même, mais acquise lors de son apprentissage de l'argumentation en anglais dans un cours particulier avant ses études universitaires. À propos des étapes de rédaction, elle ajoute qu'elle discute parfois avec ses amis lors de l'analyse de la consigne de la tâche quand il s'agit d'un thème difficile. À la dernière étape, elle utilise Antidote pour relever et corriger des fautes simples. Pour les trois dernières tâches, elle lit ses textes à haute voix pour les réviser, bien que ce ne soit pas son habitude dans le passé. Elle explique que le questionnaire auquel elle a répondu au début du cours l'a amené à la décision d'essayer de réviser son texte en le lisant à haute voix. Toutefois, Thanh ne fait aucun commentaire sur cette stratégie récemment acquise.

À propos de l'autoévaluation de textes, Thanh constate seulement sa faiblesse en vocabulaire et orthographe bien que ses critères d'autoévaluation couvrent à la fois l'aspect linguistique et argumentatif du texte. Concernant le processus rédactionnel, elle relève son problème de gestion du temps, bien qu'elle n'ait pas défini de critères d'autoévaluation sur son processus de rédaction.

Performances

Les performances de Thanh lors des quatre tâches rédactionnelles sont mises en évidence à partir des résultats d'évaluation de ses textes par l'étudiante-chercheuse. Dans l'ensemble,

Thanh respecte la consigne concernant la longueur du texte, la durée de la rédaction et le genre de texte requis. Cependant, elle rencontre des difficultés à analyser la consigne et par conséquent, elle ne réussit pas toujours à mettre en évidence les problèmes à discuter (les tâches 3 et 4).

Concernant la présentation, les textes de Thanh sont assez clairement présentés et les idées sont développées séparément en paragraphes, mais les deux derniers textes manquent de conclusion.

À propos de l'argumentation, Thanh trouve plusieurs arguments, mais parfois les arguments ne sont pas pertinents (texte 4). Par ailleurs, ses arguments ne sont pas toujours bien justifiés avec des explications et des exemples pertinents. En revanche, elle utilise bien des connecteurs logiques pour assurer le lien entre les idées.

Sur le plan linguistique, Thanh fait peu de fautes d'orthographe. Les fautes de grammaire simples comme les accords des noms et des adjectifs et les fautes de conjugaisons sont rares. Toutefois, plusieurs erreurs lexicales et syntaxiques sont relevées, surtout dans les structures complexes.

4.1.2.2.6. Contextualisation des stratégies d'autorégulation en vue de répondre aux exigences des tâches

La description des stratégies d'autorégulation et l'analyse de quatre textes de Thanh permettent de constater sa manière de contextualiser les catégories de stratégies suivantes : 1) l'utilisation de ressources, 2) la gestion du temps et 3) les stratégies spécifiques de rédaction de textes argumentatifs, entre autres la recherche d'idées, l'élaboration de plan et la révision par lecture à haute voix.

Utilisation de ressources et les performances

Premièrement, les ressources informationnelles telles que les textes modèles, les articles de journaux trouvés sur Internet apportent à Thanh des idées et lui permettent de construire son argumentation. Toutefois, son choix de lire des ressources en vietnamien pour rechercher des idées nécessite la traduction du vietnamien en français quand elle se met à formuler ses idées. Ainsi, ce choix peut être une des raisons importantes de ses interférences lexicales dans les textes. Deuxièmement, l'utilisation d'Antidote l'aide à corriger des fautes lorsqu'elle rédige

son texte avec Word et par conséquent, elle commet très peu de fautes d'orthographe, d'accord ou de conjugaison dans son premier texte. Troisièmement, les connaissances antérieures sont efficacement mobilisées par Thanh. D'ailleurs, lors de la dernière tâche, elle exploite bien son vécu en lien avec l'utilisation excessive du téléphone pour donner son opinion à ce propos et pour la défendre.

Gestion du temps et performances

Lors de la rédaction, Thanh a des problèmes de gestion du temps. Elle dépasse le temps alloué à la rédaction à chaque tâche. Elle met beaucoup de temps pour la recherche d'idées, car elle aime rechercher des idées sur Internet sur les sujets sociaux. Comme l'étudiante ne répartit pas son temps de manière précise pour chaque étape de sa démarche rédactionnelle, elle a des difficultés à accomplir les tâches dans le temps prévu. Lors des deux dernières tâches, elle ne termine même pas son écrit et ces deux textes manquent de conclusion. De plus, elle a très peu de temps, ou même pas du tout de temps, pour réviser ses textes. Par conséquent, ses textes ne sont pas complets et contiennent beaucoup de fautes grammaticales.

Stratégies spécifiques de rédaction de textes argumentatifs et performances

Comme Thanh connaît assez bien ce type de textes ainsi que la démarche rédactionnelle, elle réussit à structurer ses textes argumentatifs avec des thèses et des antithèses, à présenter des arguments en paragraphes séparés.

À propos de la révision, l'étudiante est stratégique dans le choix des méthodes de révision, mais elle n'est pas efficace pour le choix des visées de sa révision. En effet, elle sait utiliser la fonction de correction automatique de Word, de Google Doc et d'Antidote pour réviser ses textes. Cependant, lors des trois dernières tâches, Thanh doit écrire ses textes à la main et le recours aux outils informatiques pour la révision n'est pas autorisé. Par conséquent, elle doit les réviser par la lecture à haute voix. Cette méthode peut être moins efficace qu'Antidote, mais elle lui permet de relever des fautes commises plus facilement et de les corriger. Toutefois, l'étudiante cible seulement des fautes simples comme l'orthographe, l'accord des noms et des adjectifs ou la conjugaison des verbes, alors que plusieurs erreurs lexicales et syntaxiques dues à la traduction de ses idées en français se manifestent dans tous ses quatre textes.

4.1.2.3. Cas de Bich

Les résultats obtenus du cas de Bich sont d'abord présentés selon quatre tâches rédactionnelles du cours. Pour chaque tâche, les stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes utilisées selon ses propos extraits du journal de bord et de l'entrevue sont présentées selon trois catégories : les stratégies d'autorégulation contextuelle, comportementale et personnelle. Ensuite, l'analyse des textes correspondant à chacune des tâches du cours permet de décrire ses performances. La présentation des résultats de ce cas se termine par la description de la manière dont les stratégies d'autorégulation sont contextualisées afin de répondre aux exigences des tâches du cours.

4.1.2.3.1. Première tâche rédactionnelle : les stratégies d'autorégulation et les performances

Les stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes mises en œuvre selon les propos de Bich et ses performances obtenues lors de la première tâche rédactionnelle sont décrites en détail. Rappelons que cette tâche consiste à écrire une lettre formelle à la mairie afin de contester la décision de la ville d'annuler le festival annuel de cinéma.

Stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes

Les stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes que Bich utilise sont présentées en trois catégories : les stratégies d'autorégulation contextuelle, comportementale et personnelle.

À propos des stratégies d'autorégulation contextuelle, Bich mentionne dans ses réponses au questionnaire juste l'environnement dans lequel elle réalise la première tâche de rédaction (le soir et à son domicile) sans préciser le moment de la rédaction, les raisons du choix de ce moment et de cet endroit. Mais lors de l'entrevue, elle ajoute plus de précisions. Son lieu de préférence est sa chambre parce qu'elle y trouve du calme pour mieux se concentrer sur la rédaction. Bien que le silence soit important pour l'étudiante, elle a l'habitude d'écouter de la musique douce et sans paroles en rédigeant. Le silence de la chambre ne l'endort pas lorsqu'elle se concentre. Cependant, elle est facilement influencée par l'attrait des applications mobiles. Elle dit que pour régler ce problème de distraction, elle recherche des idées sur Internet, les note dans son cahier, puis elle doit éteindre son appareil avant de commencer à rédiger.

Concernant les stratégies relatives aux ressources, Bich répond dans le questionnaire qu'elle cherche des textes modèles sur Internet, mobilise les connaissances antérieures pour exprimer ses opinions. Elle n'explique pas son choix des ressources ni sa façon de s'en servir. Mais lors de l'entrevue, ses réponses montrent que les ressources utilisées sont bien variées : les sites web français (Apprendre, ATL, Radio France), les livres d'entraînement pour le DELF B2, les textes modèles trouvés sur Internet. Elle explique qu'elle cherche des références en français afin d'éviter la traduction du vietnamien en français. Elle ajoute que quand il s'agit d'un problème du contexte vietnamien, elle cherche des documents sur les trois sites web mentionnés ci-dessus les avec des mots clés et que cette stratégie lui donne des idées pour son argumentation.

Ses réponses lors de l'entrevue montrent qu'Internet devient un outil de recherche indispensable pour Bich. Pour rédiger, elle choisit Google Doc. Elle explique que ce logiciel permet de corriger automatiquement les erreurs telles que l'orthographe, la place des mots, les fautes de grammaire. Elle ajoute qu'elle connaît Antidote, mais qu'elle a eu un problème technique lors de l'installation de ce logiciel dans son ordinateur, et qu'elle doit par conséquent se contenter de la correction automatique de Google Doc.

Concernant les stratégies d'autorégulation comportementale, Bich répond qu'elle se sent motivée avec ce type de texte parce qu'elle peut exprimer ses propres opinions. Ainsi, cette motivation intrinsèque lui permet de maintenir son habitude d'écrire régulièrement en français, même s'il ne s'agit pas d'un écrit obligatoire du cours. En plus, lors de l'entrevue, elle précise que la réussite de l'épreuve écrite du DELF B2 pour les études en France et l'obligation d'accomplir des tâches la motivent à rester persévérante. D'ailleurs, elle planifie des études spécialisées en management en France, la compétence argumentative serait donc primordiale afin de lui permettre de convaincre les autres et de soutenir ses projets. Bich ajoute également qu'au début, elle a été extrêmement déçue par les nombreuses fautes commises dans ses écrits, en revanche la prise de conscience de sa faiblesse et de ses lacunes grammaticales et lexicales la rend motivée pour faire plus d'efforts afin d'améliorer sa performance linguistique.

Pour contrôler ses émotions, Bich prend une pause de 10-15 minutes en écoutant de la musique pour réduire le stress qu'elle ressent.

À la fin de cette première tâche, elle n'a aucune récompense et elle ne donne pas l'explication de son choix.

À propos des stratégies d'autorégulation personnelle, les objectifs de Bich sont d'être capable de rédiger un texte argumentatif, de renforcer ses connaissances grammaticales et d'acquérir des expressions pour donner ses opinions personnelles. Cependant, elle ne précise pas ses exigences, ses attentes pour un texte réussi.

Pour atteindre ces objectifs, l'étudiante planifie d'une heure à deux heures chaque semaine pour exprimer ses réflexions en textes en français bien que ces écrits ne fassent pas partie des contenus du cours à l'université. En plus, elle prévoit aussi du temps pour faire des exercices de vocabulaire en français avec l'application Busuu afin d'enrichir son vocabulaire.

Concernant la gestion du temps de rédaction, Bich ne précise pas sa manière de planifier et de gérer son temps.

Pour cette première tâche, Bich suit une démarche à trois étapes : analyser la consigne, déterminer les mots clés, élaborer le plan. La formulation d'idées en texte et la révision ne sont pas mentionnées dans sa réponse sur la démarche. Cependant, elle parle de la correction des erreurs dans sa réponse sur la révision de texte. L'étudiante ne précise pas les types d'erreurs corrigées ni sa manière de révision. À la fin de la tâche, elle n'autoévalue pas son processus de rédaction, mais elle autoévalue son texte. Selon elle, la problématique n'est pas bien concise et les arguments ne sont pas clairs.

Performances

Lors de la première tâche, Bich écrit une lettre formelle à la mairie afin de contester la décision de la ville d'annuler le festival annuel de cinéma. Selon l'analyse de son premier texte (voir le tableau 32), l'étudiante ne maîtrise pas la structure et la présentation d'une lettre formelle et mélange le langage familier et le langage soutenu dans sa lettre.

Le deuxième problème de son texte concerne son argumentation. En effet, ses arguments deviennent moins convaincants, car elle ne rend pas compte des raisons de l'annulation du festival. Elle réussit à trouver deux arguments et à proposer deux solutions bien pertinentes. Cependant, son argument de la représentation culturelle de la ville n'est pas du tout justifié et celui des conséquences économiques n'est pas bien développé.

Tableau 32. Évaluation du premier texte de Bich

Critères	Remarques
Respect de la consigne	Trouver des arguments et des solutions Le paragraphe pour les arguments est plus court que celui des solutions
Correction sociolinguistique	La forme de la lettre formelle à réviser Le langage familier
Clarté et précision de la présentation	Les idées sont claires, mais elles ne sont pas suffisamment approfondies
Pertinence des arguments et des exemples	Il faut rendre compte des arguments de la ville pour l'annulation du festival 2 arguments : le sens de l'événement pour les résidents, la création d'emploi. Les arguments ne sont pas justifiés.
Cohésion et cohérence textuelles	Manque de lien entre les idées
Vocabulaire approprié	Fermer le festival (annuler), il est déçu (décevant) Il présente notre vie culturelle (représente)
Orthographe	Aucune
Grammaire	Je souhaite vous écrire (souhaiterais), le festival attire très nombreux les touristes, bien que le festival n'a plus... (subjonctif), le nombre les touristes
Constructions variées.	Problèmes des constructions complexes : S'il est vrai que le festival connaît des difficultés économiques, nous pouvons chercher des sponsors.

Le troisième problème constaté dans le texte de Bich concerne son expression en français. D'abord, l'étudiante choisit un langage inapproprié pour une lettre formelle. Puis, plusieurs fautes lexicales, modales, syntaxiques, de collocation sont relevées. Cependant aucune faute d'orthographe n'est commise.

4.1.2.3.2. Deuxième tâche rédactionnelle : les stratégies d'autorégulation et les performances

Les stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes mises en œuvre selon les propos de Bich et ses performances obtenues lors de la deuxième tâche rédactionnelle sont décrites en détail afin de répondre au deuxième objectif de l'étude. L'étudiante doit rédiger une lettre formelle au maire de la ville afin de protester contre le projet d'abattage de nombreux arbres pour construire le métro aérien.

Stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes

Les stratégies d'autorégulation de la rédaction que Bich utilise sont présentées en trois catégories : les stratégies d'autorégulation contextuelle, comportementale et personnelle. Concernant les stratégies d'autorégulation contextuelle, Bich ne fait pas de choix concernant l'endroit et le moment de la rédaction parce que celle-ci est réalisée en classe.

Lors de cette tâche, la seule source d'informations mentionnée est Internet, mais le choix et la manière d'utiliser cette stratégie ne sont pas expliqués. Mais lors de l'entrevue, ses réponses montrent que les ressources utilisées sont bien variées : les sites web français (Apprendre, ATL, Radio France), les livres d'entraînement pour le DELF B2, les textes modèles trouvés sur Internet. Elle ajoute également qu'au début, elle ne s'intéresse pas à la fiabilité des sources. Mais une fois, elle a utilisé un mot trouvé sur Wiki, elle a cherché ce mot dans le dictionnaire, mais elle ne l'a pas trouvé. Désormais, la fiabilité devient un critère de choix de ses ressources informationnelles.

L'outil informatique dont Bich se sert est Google Doc, car ce logiciel permet de corriger automatiquement les erreurs telles que l'orthographe, la conjugaison et la syntaxe.

Selon Bich, elle mobilise également les connaissances socioculturelles qu'elle a antérieurement acquises pour trouver des arguments et pour ne pas se perdre dans « la jungle d'informations » sur Internet, car la durée de rédaction est limitée. En outre, à partir des problèmes dans son texte et des commentaires de l'enseignante lors de la tâche précédente, Bich sait tirer des leçons et acquiert de nouvelles connaissances sur la présentation d'une lettre formelle en général, sur la structure d'une lettre de protestation en particulier et sur la structure d'une argumentation. Selon Bich, ces connaissances spécifiques lui permettent de rédiger plus efficacement ce deuxième texte. À propos des personnes-ressources, Bich demande à une étudiante vietnamienne qui fait des études universitaires en France de relire son texte et de le corriger avant de le remettre à sa professeure.

Une seule stratégie d'autorégulation comportementale est décrite : la motivation pour une nouvelle forme d'argumentation (lettre formelle de protestation). La curiosité de découvrir cette nouvelle forme d'argumentation donne à l'étudiante de la motivation pour s'engager dans cette tâche.

Concernant les stratégies d'autorégulation personnelle, Bich identifie deux objectifs pour cette deuxième tâche : être capable de rédiger une lettre formelle et exprimer son opinion dans une lettre de protestation. Bich réussit à accomplir sa tâche dans le temps prévu, cependant sa manière de le gérer n'est pas expliquée dans son journal de bord.

Bich suit une démarche de rédaction à quatre étapes : analyser la consigne, déterminer des mots clés, élaborer le plan de la lettre formelle et réviser le texte. De plus, en autoévaluant

son texte, elle constate que la problématique n'est pas bien formulée et que ses arguments ne sont pas très pertinents.

Performances

L'analyse de son deuxième texte (voir le tableau 33) montre qu'en général, Bich respecte bien les exigences de la consigne : la présentation d'une lettre formelle, des arguments bien convaincants pour défendre son opinion, une proposition de solution pertinente. À propos de la lettre formelle, elle réussit à présenter une forme correcte de lettre de protestation, toutefois la formule de politesse reste encore inappropriée.

Tableau 33. Évaluation du deuxième texte de Bich

Critères	Remarques
Respect de la consigne	Bien
Correction sociolinguistique	Bonne présentation d'une lettre formelle Langage soutenu
Clarté et précision de la présentation	Bien
Pertinence des arguments et des exemples	des arguments bien convaincants pour défendre son opinion, une proposition de solution pertinente
Cohésion et cohérence textuelles	Bien
Vocabulaire approprié	Suppression des arbres (abattage), l'apparence (la présence/la construction), nous pouvons déplacer (nous déplacer), une gaz nécessaire dans respiratoires, transformer à pied (se déplacer)
Orthographe	Aucune
Grammaire	Je souhaiterais à trouver une solution plus respectueuse l'environnement, l'apparence un métro, une gaz, limiter aux voitures
Constructions variées.	Problèmes des constructions complexes : « Avec un pays plus développé et moderne, surtout le transport, l'apparence un métro aérien est très utile »

À propos de l'argumentation, Bich présente une structure très claire, des arguments convaincants et cohérents, des justifications pertinentes. En effet, elle commence par la présentation des arguments de la ville sur l'importance du projet. La deuxième partie a pour but de défendre sa propre opinion contre ce projet au détriment de l'environnement et de proposer une autre solution plus écologique. Bich développe très bien son argument sur l'importance des arbres dans la vie des habitants. Les solutions qu'elle propose pour le problème des embouteillages sont pertinentes et réalistes.

Sur le plan linguistique, aucune faute d'orthographe n'est commise, quelques problèmes de grammaire et de vocabulaire sont repérés. Il existe aussi quelques petits problèmes d'expression, mais ceux-ci n'entraînent pas de difficulté pour la compréhension de ses idées.

4.1.2.3.3. Troisième tâche rédactionnelle : les stratégies d'autorégulation et les performances

Les stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes mises en œuvre selon les propos de Bich et ses performances obtenues lors de la troisième tâche rédactionnelle sont analysées afin de répondre au deuxième objectif de l'étude. L'étudiante doit écrire un texte pour argumenter sur la nécessité de généraliser le recours au curriculum vitae anonymisé pour lutter contre les discriminations à l'embauche.

Stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes

Les stratégies d'autorégulation contextuelle ne sont pas présentées dans le journal de bord de Bich. Les ressources informationnelles qu'elle utilise sont les textes modèles trouvés sur Internet. Elle ne précise pas sa façon de rechercher des textes ni les critères de sélection de ceux-ci.

La seule stratégie d'autorégulation comportementale que Bich mentionne est relative à la motivation. Le fait d'exprimer sa propre opinion et de la défendre la motive pour se mettre à rédiger. Selon l'étudiante, aucune récompense n'est prise pour se récompenser de l'accomplissement de la tâche.

À propos des stratégies d'autorégulation personnelle, Bich fixe un seul objectif : rédiger un texte complet en une durée prévue. Le temps réel qu'elle met pour la rédaction est 45 minutes, soit la durée allouée dans la consigne de la tâche. Toutefois, elle ne donne pas d'information sur sa manière de gérer le temps.

Les stratégies spécifiques de rédaction de textes argumentatifs sont bien décrites. Bich ajoute la quatrième étape à sa démarche rédactionnelle : la formulation d'idées en texte. Elle détaille cette étape de rédaction avec les trois sous-étapes : la formulation de l'introduction, du développement et de la conclusion du texte. Elle ne liste pas la révision dans la démarche rédactionnelle de manière explicite, mais elle mentionne la correction

des erreurs et l'autoévaluation de son texte à la fin de la rédaction. L'étudiante n'explique pas sa façon de réviser son texte. L'autoévaluation lui permet de relever les points forts ainsi que les limites de son texte. Selon Bich, elle réussit à élaborer un plan clair et cohérent, à trouver des arguments et des exemples pertinents. Toutefois, les lacunes linguistiques restent sa plus grande faiblesse.

Performances

L'évaluation du troisième texte de Bich (voir le tableau 34) révèle qu'elle respecte bien la consigne de la tâche rédactionnelle et que la présentation de son argumentation est claire. Cependant, ses arguments ne sont pas tous pertinents et cohérents. Elle n'utilise pas efficacement des connecteurs logiques. De plus, les arguments ne sont pas justifiés.

Sur le plan linguistique, elle commet très rarement des fautes d'orthographe. En revanche, plusieurs problèmes lexicaux et syntaxiques sont repérés dans son texte. Certaines phrases sont excessivement longues.

Tableau 34. Évaluation du troisième texte de Bich

Critères	Remarques
Respect de la consigne	Bien
Correction sociolinguistique	Bien
Clarté et précision de la présentation	Ambiguïté : Vous devez évaluer vos compétences (Qui ???) 1 ^{er} paragraphe en une seule phrase Certaines idées incompréhensibles
Pertinence des arguments et des exemples	2 arguments pertinents : Il faut se baser sur les compétences des candidats ; les critères (sexe, famille, religion) ne sont pas pertinents pour le recrutement. Cependant, les arguments ne sont pas bien justifiés.
Cohésion et cohérence textuelles	Manque de cohérence
Vocabulaire approprié	Preuver (justifier), la capacité d'un candidat (compétence, qualification), l'actualité (la réalité)
Orthographe	Aucune faute
Grammaire	Accord : les discrimination, les adjectifs possessifs ses et leur, Syntaxe : leur façon répondre, plusieurs phrases incorrectes
Constructions variées.	Phrase longue et incorrecte

4.1.2.3.4. Quatrième tâche rédactionnelle : les stratégies d'autorégulation et les performances

Les stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes mises en œuvre selon les propos de Bich et ses performances obtenues lors de la quatrième tâche rédactionnelle sont analysées afin de répondre au deuxième objectif de l'étude. Lors de la quatrième tâche, l'étudiante doit rédiger un texte argumentatif afin de donner son opinion sur la nomophobie et ses impacts sur l'apprentissage.

Stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes

Les stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes que Bich mentionne lors de l'entrevue sont regroupées dans trois catégories principales : les stratégies d'autorégulation contextuelle, comportementale et personnelle.

Concernant les stratégies d'autorégulation contextuelle, Bich n'a pas à structurer son environnement de rédaction, car il s'agit d'une tâche réalisée dans la salle d'examen. Ainsi, la seule stratégie de cette catégorie est la mobilisation des connaissances antérieures de la langue française, du type de texte, du thème à argumenter et des stratégies d'autorégulation. Elle précise que les connaissances sur les connecteurs logiques acquises en deuxième année lui permettent d'assurer la cohésion de ses écrits et les connaissances acquises au cours de rédaction de textes argumentatifs en vietnamien lui permettent de développer un paragraphe argumentatif sans aucune difficulté.

Sur le plan de l'autorégulation comportementale, elle espère obtenir de 8,5 à 9,0 à l'examen final du cours et ce résultat attendu demeure à la fois un défi et une motivation pour elle. Pour se récompenser à l'accomplissement des tâches, elle se donne du temps pour faire simplement une sieste.

À propos de l'autorégulation personnelle, Bich définit deux objectifs principaux : s'exprimer en français avec exactitude et accomplir la tâche dans le temps prévu. Son deuxième objectif vise à l'accomplissement dans le temps prévu. Elle explique qu'à l'école secondaire, elle n'a pas appris la démarche de rédaction et que le plan détaillé a été imposé par les professeurs du cours de rédaction de textes argumentatifs en vietnamien. Par conséquent, elle n'a eu qu'à reformuler les idées toutes faites avec ses propres mots et à les relier pour composer un texte argumentatif. Concernant la gestion du temps, elle réussit à rédiger en 45 minutes, soit le

temps prévu par l'enseignante du cours à l'université. Pour ce faire, elle répartit ces 45 minutes en deux temps : 15 minutes pour analyser la consigne et élaborer le plan en y incluant le choix des connecteurs logiques ; 30 minutes pour rédiger et réviser. Toutefois, comme elle ne prévoit pas un temps précis pour la révision, elle n'a pas assez de temps pour la révision. Par conséquent, elle relit une seule fois son texte pour relever des fautes simples comme l'orthographe, la conjugaison des verbes ou l'accord des noms et des adjectifs. La lecture à haute voix, dans le but de réviser, n'est pas faite, mais elle précise qu'elle l'essaiera pour ses prochains écrits.

C'est seulement à la fin du cours que Bich autoévalue à la fois son processus de rédaction et son texte. Concernant le processus, elle fait des constats sur sa manière d'aborder le thème, ses techniques de formulation d'idées en français et la présentation du texte dans l'ensemble. D'abord, elle ajoute qu'elle apprend qu'il faut constater un fait sous plusieurs angles. Lorsque l'enseignante du cours met en commun des corrections et des commentaires sur les écrits de ses camarades, elle découvre qu'il y a plusieurs façons d'aborder le même thème. Ensuite, Bich avoue ses difficultés à s'exprimer en français. Elle essaie de lire le plus possible des textes modèles en français, de noter des expressions intéressantes et de les réutiliser dans son texte. Elle fait également beaucoup d'exercices de vocabulaire et de grammaire pour améliorer son français et varier les structures dans ses écrits. Cependant, lors de la quatrième tâche, elle choisit des solutions plus sûres, des structures plus simples pour éviter des erreurs. Mais parfois, elle doit quand même traduire ses idées du vietnamien en français. Finalement, pour contrôler la longueur et assurer une bonne structure de l'argumentation, elle prévoit le nombre de lignes pour chaque idée de son plan. À propos des écrits, Bich constate que ses arguments ne sont pas suffisamment clairs et approfondis et en plus, la cohérence textuelle n'est pas bien assurée.

Performances

L'évaluation du quatrième texte de Bich (voir le tableau 35) montre que dans l'ensemble, le texte a une présentation claire dans laquelle chaque partie (l'introduction, la thèse, l'antithèse et la conclusion) est présentée séparément en paragraphes.

Cependant la structure de l'argumentation n'est pas bonne, car les arguments pour et contre sont entremêlés. D'autre part, les justifications et les exemples ne sont pas toujours

cohérents avec les arguments. Par exemple, Bich explique que le téléphone est un outil de recherche d'informations qui facilite l'apprentissage. Mais pour illustrer cette explication, elle prend l'exemple du rôle du téléphone pour les cours en ligne en temps de pandémie. L'incohérence se manifeste aussi dans sa conclusion qui n'a rien à voir avec le développement de son texte.

Sur le plan linguistique, plusieurs fautes d'orthographe, d'accord et de conjugaison sont repérées. De plus, plusieurs erreurs lexicales et syntaxiques rendent parfois les idées incompréhensibles. Elle a des difficultés surtout avec des structures complexes.

Tableau 35. Évaluation du quatrième texte de Bich

Critères	Remarques
Respect de la consigne	L'antithèse (l'utilité du cellulaire pour les études) est plus longue que la thèse principale
Correction sociolinguistique	Bien
Clarté et précision de la présentation	Ambiguïté à cause des pronoms personnels mal utilisés Les arguments pour et contre sont entremêlés
Pertinence des arguments et des exemples	Certaines justifications ne sont pas pertinentes pour les arguments
Cohésion et la cohérence textuelles	L'introduction (tout à fait d'accord avec le constat) et la conclusion ne sont pas cohérentes avec le développement du texte (utilités et impacts négatifs sur l'apprentissage)
Vocabulaire approprié	Être d'accord sur ce constat (avec), une partie (une part), les téléphones nous cherchent des informations, on doit transformer à faire des études en ligne, dans l'actualité (en réalité), taper le SMS non-stop, la paresseuse (la paresse), une examination (un examen), il est d'accepter, utiliser les téléphones appréciés nous aide à obtenir un bon résultat
Orthographe	Le phone (téléphone), une exercice
Grammaire	Elles nous peuvent aider (elles=téléphones, ordre), il y a moins de jeunes utilisé ces technologies, les jeunes est considéré, elles = les jeunes (ils), utiliser le téléphone à chercher une réponse, cela cause elles ont des difficultés si elles n'ont pas de téléphone, exercice sur la production écrite, nous toujours utilisons les applications à chercher un mot
Constructions variées.	Problème des constructions complexes

4.1.2.3.5. Synthèse du cas de Bich

La synthèse commence par la description des stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes que Bich utilise lors des tâches rédactionnelles du cours. La synthèse des résultats d'évaluation de ses textes permet de constater les performances de l'étudiante lors des tâches afin de répondre au deuxième objectif de la recherche.

Stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes

Les données obtenues du journal de bord à différents temps du cours et lors de l'entrevue avec Bich permettent de décrire les stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes qu'elle utilise. Au contraire des réponses très brèves et des stratégies vraiment minimales dans son journal de bord, celles de l'entrevue sont riches en informations et permettent de mieux esquisser son portrait d'étudiante en autorégulation.

Concernant les stratégies d'autorégulation contextuelle, l'environnement idéal pour Bich est un lieu suffisamment calme pour une meilleure concentration, cependant elle garde toujours l'habitude d'écouter de la musique douce en faisant ses devoirs. Bien que le moment idéal soit le matin, elle peut toujours se concentrer sur le travail le soir lorsqu'elle peut résister contre l'attrait des applications mobiles en général et celui des réseaux sociaux en particulier. L'étudiante réussit à développer une stratégie très efficace pour la lutte contre la distraction pendant son temps de rédaction : elle doit consulter le dictionnaire, rechercher des idées dans un premier temps, puis mettre son ordinateur et son téléphone intelligent hors de sa portée avant de se mettre à rédiger.

Les ressources utilisées par Bich sont de plus en plus variées, sélectives et efficaces. Au début du cours, elle choisit des documents sur Internet sans tenir compte de la fiabilité des sources d'informations. Mais grâce à ce cours, elle découvre elle-même la stratégie de sélection de sources fiables. Elle comprend que les ressources informationnelles en français sur les sites web fiables lui permettent d'éviter la traduction du vietnamien en français et d'éviter de nombreuses interférences dans ses écrits.

Par ailleurs, son choix de Google Doc lui permet non seulement de rédiger, mais aussi de relever et de corriger les erreurs commises. Elle connaît également Antidote et elle sait qu'Antidote est un meilleur logiciel de correction, mais elle ne l'utilise pas parce qu'elle a eu un problème technique pour installer ce logiciel de correction. Enfin, ses connaissances antérieures, dont les connaissances concernant les connecteurs logiques en français et celles du texte argumentatif en vietnamien qu'elle a antérieurement acquises, facilitent également la réalisation des tâches rédactionnelles du cours.

À propos des stratégies d'autorégulation comportementale, Bich montre qu'elle contrôle très bien soi-même face au stress. Concernant la motivation, l'étudiante est très motivée par la

rédaction de textes argumentatifs parce qu'elle aime exprimer son opinion et la défendre, ce qu'elle n'a pas eu à faire avant à l'école secondaire. Par ailleurs, l'obligation de réussir à l'examen final du cours et à l'épreuve écrite du Delf B2 lui donne aussi de la motivation qui lui permet d'étudier en autonomie. Ses motivations intrinsèques ou extrinsèques qui sont identifiées et maintenues tout au long des tâches lui permettent de faire évoluer sa compétence rédactionnelle. La stratégie relative aux motivations est indispensable pour la rendre plus efficace, alors que la stratégie d'autorécompense reste seulement optionnelle.

Au sujet des stratégies d'autorégulation personnelle, Bich définit des objectifs différents à chaque tâche : savoir rédiger un texte argumentatif, renforcer les connaissances grammaticales et défendre son opinion pour la première tâche ; savoir rédiger une lettre de protestation pour la deuxième tâche ; rédiger un texte argumentatif au complet en une durée prévue pour la troisième tâche et s'exprimer en français avec exactitude et accomplir la tâche dans le temps prévu pour la quatrième tâche. Ses objectifs varient en ciblant ses faiblesses en rédaction dont l'étudiante est consciente : combler ses lacunes linguistiques et régler son problème de gestion du temps sont les deux objectifs prioritaires pour Bich.

Pour améliorer sa compétence rédactionnelle, Bich planifie du temps chaque semaine pour rédiger des textes en français autres que les écrits obligatoires du cours à l'université. En effet, elle planifie d'une heure à deux heures chaque semaine pour s'entraîner à exprimer à l'écrit en français ses pensées, ses réflexions et elle réussit à réaliser cette planification. En plus, pour combler ses lacunes lexicales, elle fait régulièrement des exercices de vocabulaire avec une application payante qui s'appelle Busuu.

Face au problème de gestion du temps que Bich a rencontré au début du cours, elle trouve la stratégie de contrôler le temps réservé à la recherche d'idées et à la formulation d'idées en texte. Toutefois, elle ne réussit pas encore à planifier du temps pour la révision.

À propos de la démarche rédactionnelle, elle trouve la stratégie d'organisation d'étapes de rédaction. Elle répartit également le temps pour chaque étape de manière précise. Toutefois, elle ne planifie pas un temps séparé pour la révision. Par ailleurs, sa révision reste très simple, soit avec une seule lecture à haute voix ou avec la fonction de correction de Google Doc.

L'autoévaluation sur son processus rédactionnel montre que Bich évolue énormément dans le choix de stratégies spécifiques d'argumentation. En effet, l'étudiante montre son sens

d'observation et sa compétence d'autorégulation à travers de son autoévaluation sur son processus de rédaction ainsi que sur ses textes. Par exemple, en observant les commentaires de l'enseignante sur les textes des camarades de classe, elle comprend qu'il y a plusieurs façons d'aborder le même thème. Ensuite, Bich se montre stratégique et méthodique lorsqu'elle réussit à identifier ses faiblesses en rédaction et à trouver des solutions adéquates afin d'améliorer ses performances en rédaction.

Performances

La compilation des résultats d'évaluation des quatre textes de Bich met en évidence les performances acquises lors des tâches rédactionnelles qu'elle réalise. Dans l'ensemble, les textes de Bich ont une présentation assez claire et les idées sont développées en paragraphes séparés.

Concernant l'argumentation, ses textes sont riches en arguments et ceux-ci sont justifiés et illustrés par des exemples. Cependant, les justifications et les exemples choisis ne sont pas tous cohérents avec les arguments.

Sur le plan linguistique, Bich commet rarement des fautes d'orthographe, très peu de fautes simples comme l'accord des noms et des adjectifs ou la conjugaison des verbes. Cependant, elle a plusieurs problèmes lexicaux et syntaxiques, surtout quand elle écrit des phrases longues et complexes.

4.1.2.3.6. Contextualisation des stratégies d'autorégulation en vue de répondre aux exigences des tâches

L'analyse des réponses de Bich dans son journal de bord ainsi que lors de son entrevue et l'évaluation de ses écrits permettent de constater dans quelle mesure l'étudiante contextualise les stratégies d'autorégulation aux tâches du cours. Les stratégies qui influencent le plus la manière de répondre aux exigences des tâches sont les suivantes : l'utilisation de ressources, la gestion du temps et les stratégies spécifiques de rédaction de textes argumentatifs.

Utilisation de ressources et performances

Premièrement, les ressources informationnelles telles que les textes modèles, les articles de journaux trouvés sur des sites fiables lui apportent des arguments pertinents (texte 2).

Deuxièmement, l'utilisation de Google Doc l'aide à corriger automatiquement des fautes lorsqu'elle rédige son texte avec l'ordinateur (texte 1) et par conséquent, elle n'a aucune faute d'orthographe, d'accord ou de conjugaison.

Troisièmement, Bich demande à une amie vietnamienne qui fait ses études en France, comme une personne-ressource, de relire son texte. Consciente de sa faiblesse linguistique, elle recourt à l'aide d'une personne dont le niveau de français est plus élevé qu'elle pour la révision de son premier texte.

Quatrièmement, les connaissances antérieures sont également mobilisées par l'étudiante : lors de la deuxième tâche, elle exploite bien ses connaissances socioculturelles pour argumenter sur le projet d'abattage de nombreux d'arbres centenaires de la ville. Les connaissances antérieures spécifiquement liées à la lettre formelle et à l'argumentation acquises à partir des erreurs commises et des commentaires de l'enseignante de la tâche précédente lui permettent d'améliorer sa lettre de réclamation de la deuxième tâche. Au contraire, ses connaissances linguistiques en anglais lui causent parfois des interférences lexicales.

Gestion du temps et performances

Lors de deux premières tâches, Bich constate elle-même son problème de gestion du temps lorsqu'elle a mis beaucoup de temps pour la recherche d'idées et qu'elle a dépassé la durée habituelle des épreuves écrites du DELF B2. Alors la gestion du temps reste un grand défi pour elle. Ainsi, avant de commencer les deux dernières tâches, Bich définit son objectif d'accomplir les tâches dans le temps prévu.

Pour atteindre cet objectif, elle répartit les 60 minutes allouées en deux temps : 15 minutes pour la recherche d'idées, l'élaboration de plan détaillé, le choix de connecteurs et 45 minutes pour la rédaction et la révision. Cependant, elle ne prévoit pas un temps précis pour la révision, c'est pourquoi elle n'a pas suffisamment de temps pour réviser ses textes.

Stratégies spécifiques de rédaction de textes argumentatifs et performances

Dans la démarche rédactionnelle déterminée par Bich pour les tâches rédactionnelles, l'élaboration de plan de rédaction est identifiée comme une étape indispensable pour

l'étudiante. Cependant, un plan qui n'est pas suffisamment détaillé entraîne des écrits peu approfondis, incohérents ou mal structurés.

Lors de l'entrevue, elle précise qu'au cours de rédaction de textes argumentatifs en vietnamien, elle n'a pas appris la démarche rédactionnelle, entre autres l'élaboration de plan ni les types de plans argumentatifs. Ainsi, elle rencontre des difficultés à concevoir un plan détaillé.

À l'étape de formulation d'idées en textes, Bich apprend et réutilise des structures, des expressions qu'elle a trouvées dans des textes modèles. Mais parfois, elle traduit les idées trouvées du vietnamien en français. La traduction littérale peut servir à expliquer les interférences lexicales repérées dans ses textes.

À propos de la révision, Bich n'est pas stratégique dans le choix de méthodes de révision et de visées de la révision. En effet, l'étudiante cible seulement des fautes simples comme les fautes d'orthographe, d'accord et de conjugaison. Par conséquent, plusieurs erreurs dont l'issue est la traduction de ses idées en français se manifestent dans tous les quatre textes que Bich rédige.

4.1.2.4. Cas de Kim

Les résultats obtenus du cas de Kim sont d'abord présentés selon quatre tâches rédactionnelles du cours. Pour chaque tâche, les stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes utilisées selon ses propos extraits du journal de bord et de l'entrevue sont présentées selon trois catégories : les stratégies d'autorégulation contextuelle, comportementale et personnelle. Ensuite, l'analyse des textes correspondant à chacune des tâches du cours permet de décrire ses performances rédactionnelles. La présentation des résultats de ce cas se termine par la description de la manière dont les stratégies d'autorégulation sont contextualisées afin de répondre aux exigences des tâches du cours.

4.1.2.4.1. Première tâche rédactionnelle : les stratégies d'autorégulation et les performances

Les stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes mises en œuvre selon les propos de Kim et ses performances obtenues lors de la première tâche rédactionnelle sont décrites afin de répondre au deuxième objectif de l'étude. Rappelons que cette tâche consiste à écrire une

lettre formelle à la mairie afin de contester la décision de la ville d'annuler le festival annuel de cinéma.

Stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes

Les notes de Kim dans son journal de bord lors de la première tâche permettent de dégager les stratégies d'autorégulation contextuelle, comportementale et personnelle que l'étudiante a utilisées pour rédiger son premier texte.

Concernant les stratégies d'autorégulation contextuelle, Kim informe qu'elle rédige le premier texte à la maison le soir, cependant elle n'explique pas son choix du moment ni du lieu de rédaction. Mais lors de l'entrevue, Kim dit qu'elle n'a pas de lieux ou de moments de préférence pour la rédaction. Ce qui est essentiel pour elle c'est le silence de l'environnement, mais parfois un silence absolu l'endort. Par ailleurs, pour créer un environnement favorable à la concentration, elle doit éteindre son téléphone ou le laisser loin de sa portée et de sa vue pour ne pas se laisser distraire. Elle explique qu'elle est facilement attirée par les applications mobiles et à chaque fois, elle peut être « emportée » pour environ 30 minutes avant de se remettre au travail.

Pour réaliser cette tâche, elle cherche des journaux et des blogues sur Internet comme des ressources informationnelles principales, mais elle ne précise pas les ressources utilisées ni sa manière de les sélectionner. Comme il s'agit d'un devoir à la maison qu'elle doit remettre sur Google Classroom, elle rédige son texte avec son ordinateur portable. Elle utilise d'une part des connaissances grammaticales (les connecteurs logiques, les expressions d'opposition et de concession, de cause, de conséquence, de but, des temps des verbes) qu'elle a antérieurement acquises pour rédiger. D'autre part, ses connaissances générales de la société, de l'économie, du tourisme contribuent également à la rédaction en lui donnant des idées ou des exemples.

Les ressources informationnelles que Kim utilise sont les documents donnés par l'enseignante du cours, les journaux et les blogues trouvés sur Internet. Par ailleurs, ses connaissances antérieures sur le thème et les connaissances de l'argumentation acquises à l'école secondaire en vietnamien sont également mobilisées lors de la rédaction. Concernant les outils informatiques, Kim se sert d'Internet pour rechercher des idées, des

dictionnaires numériques comme Larousse ou Le Robert et de Google traduction pour traduire ses idées du vietnamien en français et enfin d'Antidote pour réviser ses textes.

À propos des stratégies d'autorégulation comportementale, Kim ne mentionne aucune stratégie de contrôle d'émotions, de maintien de motivation dans ses réponses. La seule stratégie d'autorégulation de cette catégorie qu'elle utilise est l'autorécompense. Elle se donne 30 minutes de pause avec son téléphone intelligent, mais elle ne précise pas ce qu'elle fait avec son téléphone. Cependant, lors de l'entrevue, elle ajoute qu'elle est motivée pour la recherche d'idées sur Internet. D'une part, cette motivation lui permet d'enrichir ses arguments. D'autre part, elle est à l'origine de son problème de gestion du temps de rédaction.

L'analyse de stratégies d'autorégulation personnelle montre que Kim a des problèmes de gestion du temps. En effet, elle met deux heures pour réaliser la première tâche de rédaction alors que la durée autorisée pour l'épreuve écrite de l'examen final est de 60 minutes, donc l'étudiante dépasse le temps alloué à la rédaction et elle ne trouve pas de stratégie efficace pour gérer ce temps.

Selon les réponses de Kim au questionnaire, les objectifs de cette première tâche sont l'accomplissement de la rédaction et la capacité de défendre son opinion. Mais lors de l'entrevue, Kim identifie trois objectifs principaux : accomplir les tâches, élargir ses connaissances et améliorer sa compétence rédactionnelle en argumentation. Selon Kim, afin d'atteindre le premier objectif, elle doit trouver des stratégies pour une meilleure gestion de son temps en général et de son temps de rédaction en particulier. Elle dit que selon le rapport de son téléphone, elle passe en moyenne sept heures par jour avec son téléphone et elle dépasse souvent le temps alloué à la rédaction. Comme elle est motivée pour la recherche d'informations sur Internet, elle met souvent immodérément de temps pour cette étape de rédaction.

L'étudiante ajoute qu'il lui faut planifier son temps de manière plus efficace, réduire la durée de l'utilisation du téléphone, mais qu'elle réussit rarement à respecter ses propres plans à long terme, qu'elle peut planifier seulement les activités pour le lendemain. Pour que ses deux derniers objectifs soient atteints, elle met de 4 à 5 heures chaque semaine pour rédiger des textes du cours à l'université et ceux de son cours particulier.

La démarche qu'elle suit se compose des étapes suivantes : analyser la consigne ; déterminer le genre de texte, le thème, les lecteurs, le but de la rédaction ; trouver des textes modèles ; élaborer le plan (arguments, explications, exemples) et chercher les expressions de même que des connecteurs logiques. Dans sa démarche, Kim ne mentionne pas la révision. À propos de l'évaluation du texte, l'étudiante ne détermine pas les critères d'autoévaluation, mais elle constate l'incohérence de son argumentation et des problèmes de structure d'une lettre formelle. Concernant le processus rédactionnel, Kim constate que le temps de rédaction n'est pas efficacement géré et qu'elle dépend encore des dictionnaires ainsi que de Google Traduction.

Performances

Kim n'a pas remis son texte sur la plateforme du cours et l'enseignante n'a pas trouvé son texte dans son courriel. Par conséquent, il est impossible d'évaluer les performances de l'étudiante lors de la première tâche rédactionnelle.

4.1.2.4.2. Deuxième tâche rédactionnelle : les stratégies d'autorégulation et les performances

Les stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes mises en œuvre selon les propos de Kim et ses performances obtenues lors de la deuxième tâche rédactionnelle sont décrites afin de répondre au deuxième objectif de l'étude. L'étudiante doit rédiger une lettre formelle au maire de la ville afin de protester contre le projet d'abattage de nombreux arbres pour construire le métro aérien.

Stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes

Les stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes que Kim utilise sont décrites en trois catégories : les stratégies d'autorégulation contextuelle, comportementale et personnelle.

À propos des stratégies d'autorégulation contextuelle, Kim ne choisit pas ni le moment ni le lieu de la rédaction parce qu'il s'agit d'une tâche réalisée en classe. Les ressources informationnelles utilisées sont les journaux et les blogues que l'étudiante a trouvés sur Internet, mais elle ne donne pas de précision sur les sources ni sur ses critères de sélection des sources. Comme les outils informatiques sont autorisés, elle se sert d'Internet, de son

ordinateur et de son téléphone intelligent. Cependant, elle ne donne pas d'informations concernant les logiciels, les applications ou les raisons de son choix. En plus, elle mobilise les connaissances linguistiques et les connaissances générales qu'elle a antérieurement acquises pour rédiger son texte.

Concernant les stratégies d'autorégulation comportementale, elle a de la motivation pour la recherche d'idées, mais elle n'explique pas la raison ni l'impact de cette motivation sur son processus rédactionnel. Pour se récompenser, elle se donne une pause de 30 minutes après avoir accompli sa rédaction pour se relaxer avec son téléphone. Toutefois, aucune information sur les effets de cette récompense n'est communiquée.

La première stratégie d'autorégulation personnelle que Kim mentionne est l'identification d'objectifs. Ses objectifs à atteindre sont d'accomplir la tâche, d'être capable de rédiger une lettre formelle pour défendre son opinion et d'éviter les erreurs commises dans la tâche précédente. Sa deuxième stratégie est en lien avec la démarche rédactionnelle qu'elle a déterminée. Elle suit une démarche à cinq étapes principales : 1) analyser la consigne et identifier les exigences de la rédaction, 2) trouver des textes modèles, 3) élaborer le plan, 4) formuler les expressions et 5) utiliser les connecteurs logiques. Elle ne considère pas la révision comme une étape de sa démarche, mais à la fin de la rédaction, elle lit son texte pour réviser les fautes d'orthographe et les problèmes d'expression. En autoévaluant son texte, Kim constate son problème de rédaction d'une lettre formelle et de cohérence textuelle. À propos de son processus rédactionnel, elle relève sa dépendance à Google Traduction et son problème de gestion du temps. L'étudiante trouve elle-même que la gestion du temps est un défi et elle ne trouve pas de stratégies efficaces pour régler ce problème.

Performances

L'évaluation de son deuxième texte (voir le tableau 36) montre que dans l'ensemble, Kim respecte bien les exigences de la consigne. En effet, elle a une bonne composition d'une lettre formelle et respecte bien les règles de ce type correspondance, sauf le terme d'adresse dans la formule d'appel et celle de politesse.

Son argumentation est claire, cohérente et convaincante. Elle trouve des arguments très pertinents afin de défendre son opinion sans oublier de prendre en considération les

arguments de la ville sur le projet de construction du métro aérien. En plus, elle réussit à proposer une solution pertinente, réaliste et écologique.

Sur le plan linguistique, les fautes sont rares et un problème de choix de langage est relevé.

Tableau 36. Évaluation du deuxième texte de Kim

Critères	Remarques
Respect de la consigne	Bonne lettre formelle
Correction sociolinguistique	« Je vous demande » Monsieur The Thao Nguyen (Monsieur le Maire)
Clarté et précision de la présentation	L'argumentation claire
Pertinence des arguments et des exemples	Arguments pertinents concernant le rôle des arbres Proposition de solution pertinente
Cohésion et cohérence textuelles	Bonne cohérence
Vocabulaire approprié	Aux populations (aux résidents), l'abattage des arbres est gravement affectés sur le paysage de la ville (l'abattage affecte gravement le paysage de la ville), il faut mieux de couper (il vaut mieux couper)
Orthographe	Aucune faute
Grammaire	Il faut + de + infinitif
Constructions variées.	Bien

4.1.2.4.3. Troisième tâche rédactionnelle : les stratégies d'autorégulation et les performances

Les stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes mises en œuvre selon les propos de Kim et ses performances obtenues lors de la troisième tâche rédactionnelle sont décrites afin de répondre au deuxième objectif de la recherche. L'étudiante doit écrire un texte pour argumenter sur la nécessité de généraliser le recours au curriculum vitae anonymisé pour lutter contre les discriminations à l'embauche.

Stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes

Les stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes que Kim utilise sont décrites en trois catégories : les stratégies d'autorégulation contextuelle, comportementale et personnelle.

Concernant les stratégies d'autorégulation contextuelle, l'étudiante n'a pas à choisir elle-même le lieu ni le moment de sa rédaction parce que celle-ci est réalisée en classe. De même, elle n'a pas à sélectionner des ressources informationnelles appropriées, car elle a

accès seulement au document fourni par l'enseignante du cours. Toutefois, ses connaissances antérieures de la grammaire, de la société, du monde du travail sont mobilisées pour la rédaction de son texte.

Kim ne donne aucune information concernant les stratégies d'autorégulation comportementale.

À propos des stratégies d'autorégulation personnelle, Kim définit ses objectifs avant de commencer à rédiger. Son premier objectif est d'accomplir la tâche. Elle ne précise pas qu'elle souhaite l'accomplir en une durée équivalente à celle de l'examen (60 minutes), mais à l'évaluation du processus, elle affirme qu'elle a des problèmes de gestion du temps. En plus, elle informe qu'elle met 90 minutes pour réaliser la troisième tâche rédactionnelle, ce qui signifie qu'elle dépasse le temps alloué. Les deux autres objectifs de Kim pour cette tâche sont d'être capable de défendre son opinion et de ne pas répéter les erreurs commises dans les écrits précédents.

La démarche qu'elle suit comprend cinq étapes principales, sans compter la révision. Cependant, dans sa réponse sur cette dernière, Kim explique que la révision est limitée au repérage des fautes d'orthographe et d'expression lors de la relecture à haute voix du texte à la fin de la tâche.

Selon Kim, l'autoévaluation lui permet de prendre connaissance des points faibles de son texte tels que le manque de cohérence et de cohésion, le problème de la formulation de la conclusion. Lorsqu'elle autoévalue son processus rédactionnel, à côté du problème de gestion du temps, elle constate également sa dépendance aux dictionnaires et de Google Traduction pour traduire ses idées du vietnamien en français.

Performances

L'autoévaluation du troisième texte de Kim (voir le tableau 37) montre que dans l'ensemble, l'étudiante respecte bien la consigne de la tâche rédactionnelle. La présentation du texte est très claire, toutefois il manque une conclusion.

À propos de l'argumentation, Kim n'a pas de difficulté pour structurer son texte. Or, les arguments sont développés en paragraphes avec des explications et des exemples. Toutefois, la justification pour son deuxième argument n'est pas très pertinente lorsqu'elle

mentionne la discrimination à l'embauche pour certains candidats à cause de leur accent régional.

L'évaluation du texte montre également que dans ce troisième texte de Kim, quelques petits problèmes d'expression se manifestent tels que l'usage d'un mot inapproprié, un mauvais accord ou le pléonasme.

Tableau 37. Évaluation du troisième texte de Kim

Critères	Remarques
Respect de la consigne	Bien
Correction sociolinguistique	Confondre entre le CV et l'entrevue
Clarté et précision de la présentation	Manque de conclusion
Pertinence des arguments et des exemples	Les 3 arguments pertinents (sexisme, origine, état civil), et justifiés avec des exemples
Cohésion et cohérence textuelles	Bien
Vocabulaire approprié	Accent de banlieue (accent local), à mon avis, je trouve que (pléonasme), sujet d'actualité concernée, la traite injuste à l'embauche Les travaux (les postes)
Orthographe	Phisique, embouche
Grammaire	Nombreux entreprise, le candidat font... Je trouve que cette solution est efficace de lutter... On ne peut pas évite
Constructions variées.	Problème des constructions complexes

4.1.2.4.4. Quatrième tâche rédactionnelle : les stratégies d'autorégulation et les performances

Les stratégies d'autorégulation de la rédaction utilisées selon les propos de Kim et ses performances obtenues lors de la quatrième tâche rédactionnelle sont décrites afin de répondre au deuxième objectif de l'étude. Lors de la quatrième tâche, l'étudiante doit rédiger un texte afin de donner son opinion sur la nomophobie et ses impacts sur l'apprentissage.

Stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes

Les stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes que Kim utilise sont décrites en trois catégories : les stratégies d'autorégulation contextuelle, comportementale et personnelle.

Concernant les stratégies d'autorégulation contextuelle, Kim n'a pas à structurer son environnement de rédaction, car il s'agit d'une tâche réalisée dans la salle d'examen.

Ainsi, la seule stratégie de cette catégorie est la mobilisation des connaissances antérieures de la langue, du type de texte, du thème à argumenter et des stratégies d'autorégulation.

À propos des stratégies d'autorégulation comportementale, la première stratégie mentionnée est la définition et le maintien de motivation. Réussir l'épreuve écrite du DELF B2 devient à la fois un défi et une motivation pour Kim. Ce défi l'incite à s'efforcer et à surmonter ses difficultés lors de la rédaction. La deuxième stratégie de cette catégorie est l'autorécompense. Kim prend du temps pour surfer sur Internet, manger et aller au cinéma avec ses amis à la fin de la tâche.

Concernant la première stratégie d'autorégulation personnelle, Kim identifie un seul objectif : accomplir la tâche. Selon elle, cet objectif est le plus important parce qu'il s'agit de l'examen final du cours.

La démarche rédactionnelle que Kim suit se compose de cinq étapes : analyser la consigne, définir la problématique, chercher des arguments, relier les idées, s'ouvrir à une nouvelle perspective. La révision n'est pas listée dans sa démarche de rédaction. Elle ajoute également qu'elle n'a pas l'habitude de lire son texte à haute voix pour la révision, bien qu'elle comprenne que la lecture à haute voix pourrait faciliter le repérage des erreurs, car ce mode de lecture oblige à lire tous les mots, à l'inverse du balayage de la lecture silencieuse.

La troisième stratégie de cette catégorie est l'autoévaluation. Son autoévaluation se fait à la fois sur son processus de rédaction et sur son texte. Selon Kim, ses deux problèmes les plus importants sont la gestion du temps et la dépendance aux outils de traduction. Lors de cette quatrième tâche, elle comprend qu'elle a des idées, mais que son vocabulaire n'est pas suffisamment riche pour lui permettre de les exprimer en français. Ainsi, comme l'accès aux outils de traduction n'est pas autorisé, elle a vraiment des difficultés à rédiger son quatrième texte. L'autoévaluation de Kim sur ses textes cible l'argumentation, c'est pourquoi elle fait un seul constat sur la relation entre les performances de ses écrits et ses connaissances antérieures sur le thème argumenté : mieux elle connaît le thème, mieux elle argumente.

Performances

L'évaluation du quatrième texte de Kim par l'étudiante-chercheuse (voir le tableau 38) montre que l'étudiante respecte bien la consigne de la tâche. La structure du texte est très

claire. En effet, les différentes parties (l'introduction, la thèse, l'antithèse et la conclusion) sont présentées séparément en paragraphes. Cependant, une légère ambiguïté se manifeste dans son texte à cause de certains pronoms personnels mal utilisés.

Tableau 38. Évaluation du quatrième texte de Kim

Critères	Remarques
Respect de la consigne	Bien
Correction sociolinguistique	Bien
Clarté et précision de la présentation	Ambiguïté à cause des pronoms personnels parfois mal utilisés Texte clair : une idée en un paragraphe
Pertinence des arguments et des exemples	Deux arguments pertinents : Les étudiants ont moins de temps pour les études et travaillent moins efficacement Antithèse : arguments pertinents (cours en ligne, recherche d'informations), mais ils ne sont pas justifiés Arguments inadéquats : connecter avec les gens, maladie des yeux, insomnie
Cohésion et cohérence textuelles	Bien
Vocabulaire approprié	Avant l'écran (devant)... Certaines personnes voire se sentent très ennuyés (s'ennuyer)... Un téléphone connecté avec l'Internet, on peut faire plus... Moteur d'aide à l'apprentissage... Donner des problèmes (provoquer, causer)
Orthographe	Certs (certes)
Grammaire	Les étudiants prenne, de nombre d'avantage... Le téléphone nous aide de partager... Ils pourrait... Influencer à l'apprentissage
Constructions variées.	Problèmes des constructions complexes

L'argumentation de Kim est claire avec une thèse principale et une antithèse. Elle commence par l'antithèse avec les arguments sur les utilités du téléphone portable, entre autres les utilités pour l'apprentissage telles que les applications permettant les cours en ligne et l'outil de recherche d'informations. La plupart des arguments de l'antithèse sont pertinents, mais ils ne sont pas justifiés. Cependant, elle présente un argument inadéquat concernant la connexion entre les utilisateurs alors que cette utilité du téléphone portable ne concerne pas l'apprentissage. En revanche, les arguments de sa thèse ne sont pas très pertinents. Ceux-ci auraient dû porter sur les impacts négatifs du téléphone sur l'apprentissage, mais ils discutent finalement du problème de santé des yeux et l'attrance du téléphone portable. Dans sa thèse, une seule phrase mentionne la paresse causée par l'utilisation excessive des cellulaires qui provoque des impacts négatifs sur l'apprentissage.

Sur le plan linguistique, plusieurs problèmes de vocabulaire et de grammaire sont repérés et ceux-ci causent parfois l'ambiguïté.

4.1.2.4.5. Synthèse du cas de Kim

La synthèse commence par la description des stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes que Kim utilise lors des tâches rédactionnelles du cours. La synthèse des résultats d'évaluation sur ses textes permet ensuite de constater les performances de l'étudiante lors des tâches.

Stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes

Les propos de Kim extraits du journal de bord et de l'entrevue permettent de décrire les stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes qu'elle utilise lors des tâches rédactionnelles. Ses réponses qui sont simples dans son journal de bord, mais plus détaillées lors de l'entrevue permettent d'esquisser son portrait d'étudiante en autorégulation selon trois catégories : les stratégies d'autorégulation contextuelle, comportementale et personnelle.

Concernant les stratégies d'autorégulation contextuelle, Kim utilise deux catégories de stratégies : la structuration de son environnement de rédaction et le choix de ressources facilitant la rédaction. Selon Kim, l'environnement idéal doit assurer le silence pour une meilleure concentration. Par ailleurs, cet environnement doit lui permettre d'éviter les attraites des applications mobiles. Selon ses réponses, l'étudiante est consciente de son utilisation abusive du téléphone. Elle affirme également qu'il est indispensable de développer une stratégie pour la lutte contre la distraction pendant son temps de rédaction. Cependant, aucune stratégie efficace n'est réalisée, surtout lors des tâches de rédaction réalisées à la maison dont le temps de rédaction n'est pas limité.

Les trois ressources utilisées par Kim sont les ressources informationnelles, les outils informatiques et ses connaissances antérieures.

Les ressources informationnelles qu'elle utilise sont les documents donnés par l'enseignante du cours, des journaux et des blogues trouvés sur Internet. Les documents donnés par l'enseignante du cours sont en français, mais Kim ne précise pas en quelle langue elle lit les autres documents trouvés par elle-même quand elle répond à la question sur les ressources informationnelles. Cependant, sa réponse à la question sur

l'autoévaluation permet de comprendre qu'elle cherche des idées à partir des documents en vietnamien parce qu'elle constate sa dépendance aux outils de traduction.

D'ailleurs, ses connaissances antérieures sur les thèmes et les connaissances de l'argumentation acquises à l'école secondaire sont aussi mobilisées lors de la rédaction. Cependant, l'étudiante ne justifie pas son choix des ressources, ne donne pas de précision sur les ressources sélectionnées, n'explique pas l'utilisation de ces ressources lors de sa rédaction.

Concernant des outils informatiques, Kim se sert d'Internet pour rechercher des idées, mais elle ne décrit pas en détail sa méthode de recherche d'information, ni ses critères de sélection, ni le traitement de ces informations. Elle se sert également des dictionnaires numériques comme Larousse ou Le Robert et de Google traduction pour traduire ses idées du vietnamien en français. À la fin de la démarche rédactionnelle, Kim utilise Antidote pour réviser ses textes.

À propos des stratégies d'autorégulation comportementale, Kim définit et maintient sa motivation pour réussir l'épreuve écrite du DELF B2. Cette motivation lui permet de surmonter des difficultés lors de la rédaction. Une autre stratégie en lien avec ces comportements est l'autorécompense. À côté d'un repas ou une séance de cinéma avec ses amis, Kim réserve également du temps pour surfer sur Internet comme récompense à l'accomplissement de la tâche de rédaction.

Au sujet des stratégies d'autorégulation personnelle, Kim cible trois objectifs principaux : accomplir des tâches dans le temps prévu, enrichir ses connaissances linguistiques et améliorer sa compétence rédactionnelle en argumentation. Ses trois objectifs concernent trois aspects de l'activité : le processus rédactionnel, la qualité linguistique et la compétence argumentative.

À propos de la démarche rédactionnelle, Kim confond entre la dernière étape de son processus rédactionnel et la conclusion de son texte et elle ne considère pas la révision comme une étape de sa démarche de rédaction. Elle ajoute également qu'elle n'a pas l'habitude de lire son texte à haute voix pour la révision. Au début du cours, Kim n'a pas pensé utiliser cette stratégie pour réviser ses textes bien qu'elle sache que la lecture à haute voix facilite le repérage des erreurs. Ses réponses sont incohérentes entre ses savoirs et ses

savoir-faire. Mais finalement, lors des tâches rédactionnelles du cours, Kim lit ses textes à haute voix pour les réviser.

Son autoévaluation se fait à la fois sur son processus de rédaction et sur ses textes. Selon Kim, les deux problèmes les plus importants de son processus rédactionnel sont la gestion du temps et la dépendance aux outils de traduction. Kim constate ces deux problèmes lors de toutes les tâches du cours, mais elle ne trouve pas de stratégies concrètes et appropriées afin de régler ces problèmes. Selon Kim, l'autoévaluation de ses textes lui permet de constater ses lacunes linguistiques en français et le manque de clarté dans ses textes.

Performances

La compilation des résultats obtenus sur les performances de Kim lors des tâches réalisées montre que l'étudiante est compétente en rédaction de textes argumentatifs.

Dans l'ensemble, Kim respecte bien les consignes concernant la longueur, le genre de texte, le thème à discuter. Elle réussit à rédiger des textes clairs et bien structurés avec une introduction, une thèse, une antithèse et une conclusion. Ses arguments sont généralement justifiés, mais parfois la justification n'est pas suffisamment approfondie ou pertinente.

Sur le plan linguistique, Kim commet rarement des fautes d'orthographe, d'accord ou de conjugaison, mais elle a parfois des difficultés à choisir de vocabulaire ou à composer des phrases complexes.

4.1.2.4.6. Contextualisation des stratégies d'autorégulation en vue de répondre aux exigences des tâches

L'analyse des réponses de Kim dans son journal de bord ainsi que lors de son entrevue et l'évaluation de ses écrits permettent de répondre au deuxième objectif de l'étude. Les stratégies qui sont bien contextualisées en vue de répondre aux exigences des tâches sont les suivantes : l'utilisation de ressources, la gestion du temps et les stratégies spécifiques de rédaction de textes argumentatifs.

Utilisation de ressources et performances

La première stratégie relative aux ressources est le choix de ressources informationnelles. Kim cherche des documents en vietnamien sur Internet. Ce choix l'oblige à traduire ses idées

du vietnamien en français avec des outils de traductions comme Google Traduction et des dictionnaires numériques bilingues. Par conséquent, plusieurs interférences lexicales et syntaxiques sont repérées dans ses textes. Toutefois, les erreurs que Kim commet dans ses textes ne sont pas vraiment problématiques et ne provoquent pas de difficulté de compréhension aux lecteurs.

La deuxième stratégie est la mobilisation des connaissances socioculturelles. Ces connaissances jouent bien leur rôle pour la recherche d'idées surtout lorsque l'accès à Internet et aux outils informatiques n'est pas autorisé et la durée de la rédaction est limitée. Kim choisit efficacement les connaissances socioculturelles qu'elle a antérieurement acquises pour rechercher des arguments et pour ne pas se perdre dans « la jungle d'informations » sur Internet. Cette stratégie lui permet de gagner du temps pour la rédaction et la révision. Par conséquent, ses textes sont bien structurés et présentés, son argumentation est bien claire et cohérente. Dans le cas de Kim, plus le thème est familier, mieux elle rédige. Par exemple, elle argumente plus efficacement lors de la deuxième tâche parce qu'elle habite dans le quartier affecté par le projet du métro aérien. Ainsi, elle a lu des articles sur ce projet et elle peut trouver des idées plus pertinentes sur le thème. Au contraire, le troisième sujet de rédaction lui pose plus de difficultés pour argumenter, car elle n'a pas d'expériences concernant le monde du travail.

La troisième stratégie dont Kim se sert est l'utilisation des connaissances acquises à partir de ses propres erreurs et des commentaires de l'enseignante lors des tâches précédentes. Cette stratégie lui permet d'éviter de répéter les mêmes problèmes, que ce soit sur le plan d'argumentation, de langue ou de présentation.

Gestion du temps et performances

Dans son journal de bord, Kim avoue que l'accomplissement des tâches dans le temps prévu est un de ses plus grands défis et elle ne trouve pas encore de stratégies efficaces pour gérer son temps de rédaction. En effet, elle met excessivement de temps pour la recherche d'idées et par conséquent, le temps réservé à la rédaction et la révision est raccourci. Par exemple, lors de la troisième tâche, Kim n'a pas le temps de rédiger la conclusion du texte, donc il est évident qu'elle n'a pas le temps de faire la révision. Ses erreurs commises dans son troisième texte sont plus nombreuses que celles du deuxième

texte et sont probablement causées par l'absence de la révision à la fin de sa démarche rédactionnelle.

Stratégies spécifiques de rédaction de textes argumentatifs et performances

Les deux stratégies spécifiquement en lien avec la rédaction de textes argumentatifs qui ont des impacts sur les performances de Kim sont l'élaboration de plan de texte et la révision.

L'élaboration de plan de texte est une étape très importante qui influence la qualité de l'argumentation. Par exemple, lors de la deuxième tâche, elle n'a pas de contrainte de temps et par conséquent, elle a plus de temps pour élaborer un bon plan de rédaction et cette étape lui permet d'avoir une argumentation claire, cohérente et convaincante. Au contraire, lors de la quatrième tâche, ses problèmes d'incohérence et d'impertinence se manifestent lorsque Kim n'a pas beaucoup de temps pour construire un plan détaillé.

Kim utilise Antidote ou la lecture à haute voix pour réviser ses textes. Le choix de ces méthodes de révision dépend du contexte de la tâche rédactionnelle. Lorsque le texte est rédigé avec l'ordinateur, Kim utilise Antidote pour réviser (tâche 1). Le choix d'Antidote montre que Kim est stratégique et efficace pour la révision. Lorsque les textes sont rédigés en classe alors que les outils informatiques ne sont pas autorisés, Kim relit ses textes à haute voix (les deux dernières tâches) pour repérer des fautes simples comme l'orthographe, l'accord des noms et des adjectifs ou la conjugaison des verbes. Cette méthode, qui est moins efficace qu'avec le soutien des outils informatiques, facilite de toute façon la révision au niveau linguistique. Cette stratégie lui permet de produire des textes avec une meilleure qualité de la langue.

4.1.2.5. Cas de Thu

Les résultats obtenus du cas de Thu sont d'abord présentés selon quatre tâches rédactionnelles du cours. Pour chaque tâche, les stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes utilisées selon ses propos extraits du journal de bord et de l'entrevue sont présentées selon trois catégories : les stratégies d'autorégulation contextuelle, comportementale et personnelle. Ensuite, l'analyse des textes correspondant à chacune des tâches du cours permet de décrire ses performances. La présentation des résultats de ce cas se termine par la description de la

manière dont les stratégies d'autorégulation sont contextualisées aux tâches du cours en vue de répondre aux exigences des tâches du cours.

4.1.2.5.1. Première tâche rédactionnelle : les stratégies d'autorégulation et les performances

Les stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes mises en œuvre selon les propos de Thu et ses performances obtenues lors de la première tâche rédactionnelle sont décrites afin de répondre au deuxième objectif de l'étude. Rappelons que cette tâche consiste à écrire une lettre formelle à la mairie afin de contester la décision de la ville d'annuler le festival annuel de cinéma.

Stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes

Les stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes que Thu utilise lors de la première tâche rédactionnelle sont décrites en trois catégories : les stratégies d'autorégulation contextuelle, comportementale et personnelle.

À propos des stratégies d'autorégulation contextuelle, Thu choisit de réaliser sa tâche rédactionnelle le soir et dans son coin privé. Cependant, elle ne précise pas les horaires et le lieu ni les raisons de son choix dans son questionnaire. Mais lors de l'entrevue, elle explique que l'environnement idéal pour une meilleure concentration est un moment calme, un lieu lumineux et confortable. Cependant, elle ajoute que le choix d'un tel cadre n'est pas suffisant et qu'elle doit également trouver une solution pour résister contre l'attrait des applications mobiles. Pour ce faire, elle doit éteindre son téléphone ou le laisser loin de sa portée.

Les ressources informationnelles que l'étudiante utilise sont la presse en ligne, les sites web, les réseaux sociaux tels que Facebook et Instagram. Les réponses de Thu lors de l'entrevue montrent que les ressources informationnelles qu'elle a utilisées sont très variées, sélectives et efficaces. En effet, elle utilise les documents donnés par l'enseignante du cours et les textes modèles qu'elle a trouvés elle-même sur Internet. Afin de rechercher des idées, elle lit des documents et des articles sur les sites web officiels et les journaux en ligne. Elle souligne qu'elle lit de manière sélective et qu'elle choisit seulement des sources fiables. Elle ajoute qu'elle se sert assez souvent de Facebook ou Instagram parce que les articles de journaux sur ces réseaux sociaux sont aussi des sources

fiables. Selon Thu, la lecture des documents directement en français lui permet d'acquérir des mots nouveaux de manière contextualisée alors que la lecture en vietnamien lui donne des idées lorsque le thème concerne les problèmes sociaux du Vietnam.

Les deux outils informatiques utilisés sont Internet pour la recherche d'idées et Google Doc pour la rédaction et la révision. Lors de l'entrevue, elle précise qu'elle recourt à Google et Facebook pour chercher des articles, aux dictionnaires numériques comme Larousse et Le Robert pour la traduction des idées en français et à Google Doc pour sa fonction de correction automatique. Elle ajoute qu'elle a entendu parler d'Antidote, mais qu'elle ne l'a pas encore essayé.

Thu mobilise aussi ses connaissances antérieures de la grammaire française, entre autres, les expressions de l'opposition et de la concession, pour rédiger son texte.

Concernant les personnes-ressources, Thu dit qu'elle demande à un de ses professeurs de corriger son texte, car il ne s'agit pas d'un écrit noté de ce cours.

La seule stratégie d'autorégulation comportementale utilisée par l'étudiante est l'autorécompense. Pour se récompenser de l'accomplissement d'une tâche, elle peut généralement regarder un film, écouter de la musique, surfer sur Facebook ou bavarder avec des amis. Cependant, elle ne précise pas laquelle parmi les quatre activités citées est choisie comme autorécompense pour l'accomplissement de cette première tâche.

Concernant les stratégies d'autorégulation personnelle, les objectifs identifiés par Thu sont de maîtriser la démarche de rédaction d'un texte et d'acquérir des expressions de l'opposition et de la concession.

Thu planifie du temps pour rédiger un texte cette semaine-là. Cependant, elle ne respecte pas cette planification, car elle a souvent la tendance à la procrastination. C'est pourquoi elle pense à la stratégie d'autoconséquence qui consiste à se priver d'une chose qu'elle adore si elle n'accomplit pas la tâche prévue. D'autre part, elle décide de lire plus de livres et de journaux afin d'enrichir ses connaissances pour mieux développer ses idées.

À propos de la gestion du temps, Thu précise avoir réalisé cette première tâche en trois heures, alors que la durée allouée à l'examen final du cours est seulement 60 minutes. C'est pourquoi elle pense qu'il lui faut trouver des stratégies appropriées pour régler ce problème.

Concernant la démarche rédactionnelle, sa réponse porte plutôt sur la structure d'un texte argumentatif. En fait, aucune information sur la démarche elle-même n'est obtenue.

À la fin de la tâche, en plus de la correction automatique de Google Doc, Thu lit aussi son texte à haute voix pour relever les erreurs de grammaire et de vocabulaire. En autoévaluant son processus de rédaction, elle fait des constats sur ses difficultés à analyser la consigne. Quant à son texte, son autoévaluation lui permet de constater son problème de développement des idées et ses lacunes linguistiques.

Performances

Lors de la première tâche, Thu écrit une lettre formelle à la mairie afin de contester la décision de la ville d'annuler le festival annuel de cinéma. L'évaluation de son premier texte par l'étudiante-chercheuse (voir le tableau 39) montre que dans l'ensemble, elle ne respecte pas la consigne et rédige hors du sujet.

Tableau 39. Évaluation du premier texte de Thu

Critères	Remarques
Respect de la consigne	Hors sujet, pas de forme de lettre formelle
Correction sociolinguistique	
Clarté et précision de la présentation	Elle a donné son opinion
Pertinence des arguments et des exemples	Un seul argument pertinent, mais non justifié (rôle important dans la vie des habitants)
Cohésion et cohérence textuelles	Manque de cohérence Aucun articulateur logique
Vocabulaire approprié	Des publics (spectateurs), vocabulaire basique... Il a des prix (il y a)
Orthographe	Aucune
Grammaire	Pronom relatif mal placé dans la dernière phrase
Constructions variées.	Assez bien

En effet, au lieu d'écrire une lettre formelle, elle écrit un paragraphe argumentatif. De plus, au lieu d'argumenter pour protester de la décision d'annuler le festival en présentant des arguments sur l'importance de l'événement pour la ville, elle définit et décrit un festival de cinéma. Un seul argument relativement pertinent est présenté, c'est son attrait

pour les touristes. Son texte manque de cohérence et de cohésion et aucun connecteur logique n'est utilisé.

Au niveau linguistique, aucune faute d'orthographe n'est commise, mais son texte montre des lacunes linguistiques très importantes. Son vocabulaire est basique. Le pronom relatif est mal placé dans la dernière phase du texte, ce qui la rend incompréhensible.

4.1.2.5.2. Deuxième tâche rédactionnelle : les stratégies d'autorégulation et les performances

Les stratégies mises en œuvre et les performances obtenues par Thu lors de la deuxième tâche rédactionnelle sont décrites afin de répondre au deuxième objectif de la recherche. L'étudiante doit rédiger une lettre formelle au maire de la ville afin de protester contre le projet d'abattage de nombreux arbres pour construire le métro aérien.

Stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes

Les stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes que Thu utilise sont décrites en trois catégories : les stratégies d'autorégulation contextuelle, comportementale et personnelle.

À propos des stratégies d'autorégulation contextuelle, Thu choisit de réaliser sa tâche rédactionnelle le soir et dans son coin privé. Les ressources informationnelles que l'étudiante utilise sont la presse en ligne, les sites web, les réseaux sociaux tels que Facebook et Instagram. Les deux outils informatiques utilisés sont Internet pour la recherche d'idées et Google Doc pour la rédaction et la révision.

Thu mobilise aussi ses connaissances antérieures de la grammaire française, entre autres, les expressions de la cause et de la conséquence acquises en deuxième année. Les connaissances de la structure d'une lettre formelle apprises lors de la première tâche sont également mobilisées pour faciliter la rédaction.

Concernant les stratégies d'autorégulation comportementale, Thu ne mentionne ni les stratégies motivationnelles ni les stratégies d'autorécompense.

Concernant les stratégies d'autorégulation personnelle, l'objectif que Thu détermine est la capacité de bien élaborer le plan détaillé du texte. Elle suit une démarche à quatre étapes : chercher des idées, élaborer le plan, rédiger, réviser. Cependant, la révision se limite au

repérage et à la correction des fautes d'orthographe. L'étudiante lit son texte à haute voix pour le réviser, mais elle n'explique pas les avantages de cette méthode de révision.

En autoévaluant son processus rédactionnel, Thu constate que l'utilisation de dictionnaires bilingues doit être remplacée par l'utilisation de dictionnaires monolingue, mais elle n'explique pas les apports de ce nouveau choix. En autoévaluant son texte, Thu relève deux problèmes principaux : l'incohérence de l'argumentation et les fautes de grammaire.

Performances

L'évaluation de son deuxième texte (voir le tableau 40) montre que dans l'ensemble, Thu respecte bien les exigences de la consigne : la longueur, le genre et le type de texte, la situation de communication. Sa lettre de protestation respecte les règles d'une lettre formelle, sauf la formule de politesse. En fait, elle utilise la formule de politesse d'un courriel. Le texte est clair et bien structuré.

Tableau 40. Évaluation du deuxième texte de Thu

Critères	Remarques
Respect de la consigne	Bien
Correction sociolinguistique	Bonne forme de la lettre formelle, sauf la formule de politesse (cordialement)
Clarté et précision de la présentation	Bien
Pertinence des arguments et des exemples	Manque d'arguments de la ville, argument pertinent (pollution de l'air), argument non pertinent (inondation)
Cohésion et cohérence textuelles	Bonne cohérence Manque de cohésion
Vocabulaire approprié	Dans les années récentes (ces dernières années)... La qualité de l'air a décliné (se dégrader)... Absorber les émissions (les gaz)... La construction sous terre (métro souterrain)
Orthographe	Monsieur le maire (Monsieur le Maire)
Grammaire	Je suis une directrice... Nous avons organisé des activités avec des projets en relation de protéger de l'environnement
Constructions variées.	Assez bien

À propos de l'argumentation, Thu présente deux arguments pour défendre son opinion contre le projet de construction de la ligne de métro. Cependant, seul l'argument concernant la pollution de l'air causé par l'abattage des arbres semble pertinent. Le deuxième argument concernant les inondations ne l'est pas. De plus, elle ne prend pas en compte les arguments de la ville qui soutiennent ce projet de construction de la ligne de métro

aérien. Thu réussit à assurer la cohérence du texte, mais il manque de connecteurs logiques pour relier ses idées.

Sur le plan linguistique, Thu commet une seule faute d'orthographe. Au contraire, plusieurs erreurs lexicales, morphosyntaxiques sont repérées dans son texte. Elle a surtout des problèmes avec les phrases longues et complexes.

4.1.2.5.3. Troisième tâche rédactionnelle : les stratégies d'autorégulation et les performances

Les stratégies mises en œuvre selon les propos de Thu et ses performances obtenues lors de la troisième tâche rédactionnelle sont décrites afin de répondre au deuxième objectif de l'étude. L'étudiante doit écrire un texte pour argumenter sur la nécessité de généraliser le recours au curriculum vitae anonymisé pour lutter contre les discriminations à l'embauche.

Stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes

Les stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes que Thu utilise sont décrites en trois catégories : les stratégies d'autorégulation contextuelle, comportementale et personnelle.

À propos des stratégies d'autorégulation contextuelle, Thu choisit de réaliser sa tâche rédactionnelle le soir et dans son coin privé. Les ressources informationnelles que l'étudiante utilise sont la presse en ligne, les sites web, les réseaux sociaux tels que Facebook et Instagram. Les deux outils informatiques utilisés sont Internet pour la recherche d'idées et Google Doc pour la rédaction et la révision. Thu mobilise également ses connaissances antérieures de la grammaire française.

Concernant les stratégies d'autorégulation comportementale, Thu ne mentionne pas les stratégies motivationnelles ni les stratégies d'autorécompense.

Concernant les stratégies d'autorégulation personnelle, son objectif est d'accomplir la tâche dans le temps prévu. Elle suit une démarche à quatre étapes : chercher des idées, élaborer le plan, rédiger, réviser. Cependant, sa révision se limite au repérage et à la correction des fautes d'orthographe. En autoévaluant son processus rédactionnel, Thu constate son problème de traduction des idées. En autoévaluant son texte, elle relève deux problèmes principaux : l'incohérence de l'argumentation et les fautes de grammaire.

Performances

L'évaluation du troisième texte de Thu (voir le tableau 41) montre qu'elle respecte bien la consigne de la tâche.

En plus, l'étudiante structure bien son texte. Elle commence par la définition d'un CV anonyme et évoque le risque de discrimination basée sur les informations personnelles des candidats avant l'entrevue. Par la suite, l'étudiante présente deux arguments pour défendre son opinion et enfin, elle conclut son texte en confirmant l'importance d'un CV anonyme. Cependant, son deuxième argument n'est pas très pertinent. Celui-ci porte sur la discrimination due à l'information sur l'origine du candidat lorsque l'employeur a des soucis à propos de l'accent régional de son futur employé. En outre, le manque de cohésion entre les idées est également un problème de son argumentation : il manque de connecteurs logiques ou ceux-ci sont mal utilisés.

Sur le plan linguistique, quelques fautes de vocabulaire et de grammaire sont relevées, mais généralement celles-ci ne sont pas graves et ne perturbent pas la compréhension des lecteurs. Toutefois, une des phrases de son texte est incompréhensible.

Tableau 41. Évaluation du troisième texte de Thu

Critères	Remarques
Respect de la consigne	Bien
Correction sociolinguistique	Bien
Clarté et précision de la présentation	Les idées sont exprimées en paragraphes La conclusion n'est pas bien exprimée
Pertinence des arguments et des exemples	Deuxième argument concernant l'accent régional n'est pas pertinent (cela concerne l'entrevue)
Cohésion et cohérence textuelles	« En effet » et « D'ailleurs » ne sont pas bien utilisés dans le 2 ^e paragraphe Premièrement — Et puis — ensuite
Vocabulaire approprié	Domaine de travail (recrutement)... Ces informations sont les principales discriminations... Un candidat peut rejeter (être rejeté) Les discriminations sont les raisons (sous différentes formes) Des métiers physiques (qui demandent de la force)
Orthographe	Aucune
Grammaire	Nouvel terme (nouveau)... Quelques problèmes syntaxiques (ex. : En donnant un CV anonyme est vraiment important. Les recruteurs, il faut plus s'intéresser à votre capacité)
Constructions variées.	Problèmes des constructions complexes

4.1.2.5.4. Quatrième tâche rédactionnelle : les stratégies d'autorégulation et les performances

Les stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes mises en œuvre selon les propos de Thu et ses performances obtenues lors de la quatrième tâche rédactionnelle sont décrites afin de répondre au deuxième objectif de l'étude. Lors de la quatrième tâche, l'étudiante doit rédiger un texte argumentatif afin de donner son opinion sur la nomophobie et ses impacts sur l'apprentissage.

Stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes

Les stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes que Thu utilise sont décrites en trois catégories : les stratégies d'autorégulation contextuelle, comportementale et personnelle.

Concernant les stratégies d'autorégulation contextuelle, Thu n'a pas à structurer son environnement de rédaction, car il s'agit d'une tâche réalisée dans la salle d'examen. Ainsi, la seule stratégie de cette catégorie est la mobilisation des connaissances antérieures de la langue française, du type de texte, du thème à argumenter et des stratégies d'autorégulation. Selon l'étudiante, les connaissances antérieures facilitent la recherche d'idées, alors que les connaissances grammaticales lui permettent de mieux rédiger et de réviser ses textes lorsque les outils informatiques ne sont pas autorisés.

Les stratégies d'autorégulation comportementale que Thu mentionne comprennent les stratégies de contrôle de soi, de motivation et d'autorécompense. Thu dit qu'elle se sent stressée lorsqu'elle rencontre des difficultés. Pour réduire ce stress, elle prend une pause. Toutefois, elle n'arrive pas à cesser de penser au sujet de rédaction en cours. À propos de la motivation, l'obligation de réussir l'épreuve écrite du DELF B2 pour répondre aux exigences du programme de formation et pour étudier à l'étranger devient sa motivation la plus importante. Concernant la stratégie d'autorécompense, elle explique que les récompenses peuvent lui donner le sentiment de victoire. Elle dit qu'elle pense écouter de la musique, bavarder avec des amis, voir un film ou manger au restaurant, mais elle ne précise pas ce qu'elle choisit pour se récompenser pour la réalisation de cette dernière tâche.

À propos des stratégies d'autorégulation personnelle, Thu définit des objectifs à partir des problèmes qui se manifestent lors des tâches précédentes. Ses objectifs sont les suivants :

1) bien analyser la consigne, 2) bien développer les idées, 3) enrichir son vocabulaire, 5) s'exprimer correctement en français, 6) obtenir de bonnes notes.

À propos de la gestion du temps, Thu gère son temps de rédaction en regardant l'heure, de manière spontanée. Quand elle constate qu'elle consacre trop de temps à une idée, elle passe rapidement à l'idée suivante. Quand elle réalise qu'il ne reste pas beaucoup de temps, elle arrête la recherche d'idées et se dépêche pour se mettre à rédiger. La répartition du temps consacré à chaque étape n'a donc pas lieu.

Thu décrit qu'elle suit une démarche de rédaction à quatre étapes : chercher des idées, élaborer le plan, rédiger, réviser. Selon ses réponses, la révision est réalisée par la lecture du texte afin de relever les erreurs commises dans son texte.

L'autoévaluation permet à Thu de faire des constats sur ses écrits. Sur le plan textuel, elle remarque que ses idées ne sont pas développées en profondeur et qu'il manque de cohérence entre les arguments. Sur le plan syntaxique, beaucoup de fautes de grammaire sont commises et la traduction n'est pas toujours compréhensible. Elle ne fait pas d'évaluation de son processus rédactionnel.

Performances

L'évaluation du quatrième texte de Thu (voir le tableau 42) montre que dans l'ensemble, le texte a une structure claire.

Les parties du texte (l'introduction, la thèse, l'antithèse et la conclusion) sont séparément présentées en paragraphes. À propos de son argumentation, Thu commence par une antithèse qui discute des utilités du téléphone portable, puis elle introduit ses impacts négatifs sur l'apprentissage et enfin, elle conclut en proposant une utilisation modérée du téléphone qui serait profitable aux étudiants. La structure de son argumentation est bonne, les arguments sont pertinents.

Au contraire, sur le plan linguistique, de nombreuses erreurs de grammaire et de vocabulaire sont relevées. Ces erreurs concernent l'orthographe, le lexique, la conjugaison, l'accord et la syntaxe. Plusieurs phrases ne sont pas compréhensibles.

Tableau 42. Évaluation du quatrième texte de Thu

Critères	Remarques
Respect de la consigne	Bien
Correction sociolinguistique	Assez bien
Clarté et précision de la présentation	Assez bonne structure de l'argumentation
Pertinence des arguments et des exemples	Le 2 ^e argument de l'antithèse n'est pas pertinent (le contact ne concerne pas les études)
Cohésion et cohérence textuelles	Bien
Vocabulaire approprié	aux menacés (impacts négatifs), jeter un coup à notre famille (rester en, contact avec la famille), l'étude (les études), détendre (se détendre), devant le couché (avant d'aller se coucher), reposer (se reposer)... Il est une perte de temps, se nouer dans l'écran, en définitive (en conclusion), le propre temps d'utilisé (une durée d'utilisation raisonnable)
Orthographe	Corpse (corps)
Grammaire	Le téléphone est indiscutable la création, l'excès utilisé des portables, il y a tels des problèmes, plein d'étudiant, ce qui non seulement lui (les étudiants) distrait du cours, mais aussi diminue la passion d'enseigner des professeurs. (rupture), un règle, quelque outil, leur santé ensemble
Constructions variées.	Problèmes des constructions complexes

4.1.2.5.5. Synthèse du cas de Thu

La synthèse commence par la description des stratégies d'autorégulation que Thu utilise lors des tâches rédactionnelles du cours. La synthèse des résultats d'évaluation de ses textes permet ensuite d'évaluer les performances de l'étudiante lors des tâches afin d'étudier la manière dont les stratégies d'autorégulation sont contextualisées aux tâches en vue de répondre aux exigences des tâches du cours.

Stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes

Les réponses de Thu dans son journal de bord et lors de l'entrevue permettent d'identifier les stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes qu'elle utilise. Celles-ci sont décrites en trois catégories principales : les stratégies d'autorégulation contextuelle, comportementale et personnelle.

Stratégies d'autorégulation contextuelle

Concernant les stratégies d'autorégulation contextuelle, Thu utilise deux catégories de stratégies : la structuration de son environnement de rédaction et le choix de ressources facilitant la rédaction. L'étudiante ne précise ni le lieu ni le temps, mais elle choisit un

moment calme, un lieu lumineux et confortable. Elle doit également éteindre son téléphone ou le mettre loin de sa portée lors de la réalisation de la tâche.

Les quatre catégories de ressources que Thu mentionne sont les ressources informationnelles, les outils informatiques, ses connaissances antérieures et les personnes-ressources. Les ressources informationnelles qu'elle utilise sont à la fois en français et en vietnamien. De plus, elle cherche des documents sur différents sites web officiels et fiables. L'outil informatique que Thu utilise est Google Doc. Celui-ci lui permet non seulement de rédiger, mais aussi de relever et de corriger les erreurs commises. Les connaissances grammaticales qu'elle a antérieurement acquises facilitent la formulation d'idées en français. Enfin, Thu demande parfois à un de ses professeurs de corriger ses textes. Elle est la seule étudiante qui souligne le rôle des rétroactions de sa professeure dans son processus d'apprentissage.

À propos des stratégies d'autorégulation comportementale, Thu prend une pause ou pratique une activité physique afin de réduire le stress. Par ailleurs, l'étudiante considère l'obligation de réussir l'épreuve écrite du DELF B2 comme un défi et une motivation pour ce cours de rédaction de textes argumentatifs. Cette motivation est maintenue tout au long du cours.

À propos des stratégies d'autorégulation personnelle, Thu définit des objectifs différents à chaque temps de son processus d'apprentissage. En effet, les deux objectifs pour la première tâche concernent la maîtrise de démarche de rédaction et l'amélioration de qualité de l'expression en français. Pour la deuxième tâche, son objectif cible la deuxième étape de sa démarche rédactionnelle : l'élaboration d'un plan détaillé. L'objectif de la troisième tâche, soit d'accomplir la rédaction dans le temps prévu, est fixé à partir de son problème de gestion du temps lors des tâches rédactionnelles précédentes.

Pour améliorer sa compétence rédactionnelle, Thu planifie du temps chaque semaine pour rédiger des textes en français autres que les écrits obligatoires du cours à l'université. Cependant, toutes ses planifications ne sont pas réalisées.

Selon les réponses de Thu, elle suit une démarche rédactionnelle à quatre étapes : chercher des idées, élaborer le plan, formuler des idées, réviser. La révision est effectuée par la correction automatique de Google Doc pour les textes rédigés avec son ordinateur. Mais pour

les textes manuscrits, la révision par la lecture à haute voix du texte lui permet de relever plus facilement les erreurs commises.

Performances

La compilation des résultats obtenus des évaluations des textes de Thu par l'étudiante-chercheuse montre qu'en général, l'étudiante respecte bien les consignes, sauf pour la première tâche rédactionnelle. De plus, elle réussit à présenter ses textes de manière de plus en plus claire et structurée.

À propos de l'argumentation, Thu la structure souvent en deux parties : thèse et antithèse. Chaque argument est présenté en un paragraphe séparé et la plupart des arguments sont justifiés. Cependant, ses arguments et ses exemples ne sont pas toujours pertinents. Par ailleurs, la cohésion textuelle n'est pas assurée en raison de l'absence des connecteurs ou des connecteurs mal choisis.

Sur le plan linguistique, Thu commet très rarement des fautes d'orthographe. Au contraire, de nombreuses fautes lexicales et morphosyntaxiques sont relevées de ses textes. Celles-ci sont parfois importantes et rendent ses idées incompréhensibles.

4.1.2.5.6. Contextualisation des stratégies d'autorégulation en vue de répondre aux exigences des tâches

L'analyse des réponses de Thu sur les stratégies utilisées et l'évaluation de ses écrits permettent de répondre au deuxième objectif de l'étude concernant la manière dont les stratégies d'autorégulation sont contextualisées en vue de répondre aux exigences des tâches du cours. Les stratégies qui influencent le plus sa manière de rédaction sont les suivantes : l'utilisation de ressources, la gestion du temps et les stratégies spécifiques de rédaction de textes argumentatifs.

Utilisation de ressources et performances

Tout d'abord, les ressources informationnelles telles que les textes modèles, les articles de journaux en vietnamien apportent à Thu des idées pour son argumentation, alors que la lecture en français lui donne de nouveaux mots contextualisés. Son choix de lire des documents en français et en vietnamien lui permet de développer à la fois les deux

compétences argumentatives et linguistiques. Lorsqu'il s'agit d'un sujet en lien avec un phénomène socioculturel du Vietnam, les ressources en vietnamien apportent des informations plus enrichissantes et plus approfondies, cependant la traduction du vietnamien en français devient inévitable.

Puis, l'utilisation de Google Doc l'aide à corriger ses fautes lorsque son premier texte est rédigé avec son ordinateur. Toutefois, cet outil informatique avec la fonction de correction automatique lui permet de repérer seulement des fautes simples comme l'orthographe, l'accord ou la conjugaison, alors que d'autres problèmes d'expression tels que le langage, le vocabulaire ne sont pas relevés comme avec Antidote.

Enfin, les connaissances socioculturelles que Thu a acquises facilitent également sa rédaction. En effet, lors des trois dernières tâches, l'étudiante utilise essentiellement ses connaissances antérieures sur les thèmes pour argumenter lorsque le temps de rédaction est limité et les outils informatiques ne sont pas autorisés.

Gestion du temps et performances

Lors des tâches de rédaction, Thu a des problèmes de gestion du temps. Elle perd du temps avec les applications du téléphone et pour la recherche d'idées. Ainsi, elle a très peu (ou même pas) de temps pour analyser la consigne, pour élaborer le plan et pour réviser ses textes. Par conséquent, elle écrit son premier texte hors sujet et les trois derniers avec incohérence textuelle et beaucoup de fautes de vocabulaire et de grammaire.

En plus, elle veut essayer de planifier du temps d'apprentissage pour chaque semaine afin d'améliorer son français. Cependant, elle a des doutes pour la poursuite de cette planification, car elle a tendance à la procrastination s'il ne s'agit pas d'une tâche obligatoire.

Stratégies spécifiques de rédaction de textes argumentatifs et performances

Au sujet de la révision, Thu est assez stratégique dans le choix de méthodes de révision, mais elle n'est pas efficace pour le choix de visées de sa révision. En effet, elle choisit de manière flexible la correction automatique de Google Doc ou la lecture à haute voix pour réviser ses textes en fonction des conditions de chaque tâche. Cependant, l'étudiante cible uniquement des fautes d'orthographe, alors que plusieurs autres erreurs sont relevées dans ses quatre

textes. La plupart de celles-ci sont causées par la traduction littérale de ses idées du vietnamien en français à l'étape de formulation des idées.

Différente des autres amis de sa classe, elle n'a jamais suivi de cours particuliers. Elle est consciente du défi de l'autorégulation de l'apprentissage du français afin de combler ses connaissances. Par conséquent, elle décide de commencer à lire davantage de ressources en français pour éviter la traduction littérale qu'elle fait habituellement.

4.2. Discussion

Cette partie vise à discuter des résultats obtenus en fonction des deux objectifs de l'étude. Elle commence par la discussion des résultats de l'étude du cas simple du groupe classe afin de répondre au premier objectif de la recherche : décrire les stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes argumentatifs perçues par les étudiants de FLV2 au début du cours. La discussion se termine avec les résultats obtenus de l'étude des cas multiples afin de répondre au deuxième objectif : décrire la manière dont les stratégies d'autorégulation sont contextualisées aux tâches de rédaction de textes argumentatifs en FLV2.

4.2.1. Discussion sur le premier objectif

En réponse au premier objectif, l'étude de cas simple avec le groupe classe permet de discuter des stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes argumentatifs perçues par les étudiants de FLV2 au début du cours.

Les résultats montrent que les étudiants ont déjà une perception sur certaines stratégies d'autorégulation au début du cours, possiblement grâce à l'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs en vietnamien qu'ils ont eu à faire au secondaire, bien que ces stratégies ne soient pas explicitement enseignées. En effet, selon les réponses de vingt étudiants vietnamiens de FLV2 au questionnaire, ils réussissent tous à mentionner au moins une stratégie pour chaque catégorie identifiée par le modèle de Zimmerman et Risemberg (1997) sur lequel s'appuie la présente étude : les stratégies d'autorégulation contextuelle, comportementale et personnelle. La plupart des étudiants en identifient plusieurs, entre autres, les stratégies d'autorégulation contextuelle et personnelle. Ce résultat peut être expliqué par le fait que les étudiants ciblés font partie de la première cohorte qui a appris la rédaction de textes argumentatifs en vietnamien à l'école secondaire. Bien que cet

apprentissage soit simplement une initiation à l'argumentation, cette expérience d'apprentissage leur apporte probablement certaines connaissances de stratégies d'autorégulation, particulièrement celles spécifiques à la rédaction de textes argumentatifs de la catégorie d'autorégulation personnelle.

Stratégies d'autorégulation contextuelle

Les réponses des étudiants sur la stratégie de structuration de l'environnement montrent que les vingt étudiants sont conscients de l'importance d'un environnement favorable à une rédaction réussie. Toutefois, la plupart des étudiants se contentent d'un cadre habituel et disponible pour rédiger. Lorsque la stratégie relative à l'environnement dans l'étude de Poncin et al. (2017) réfère au contrôle d'environnement comme une stratégie volitionnelle permettant aux étudiants de se mettre à la rédaction, celle de cette étude, tout comme dans le modèle de Zimmerman et Risemberg (1997), vise la structuration d'un environnement favorable à la concentration afin d'améliorer leurs performances en rédaction. Cependant, dans la présente étude, la rupture avec des sources de distractions potentielles telles que la télévision, les applications mobiles ou les réseaux sociaux n'est pas prise en considération dans la perception des étudiants comme dans l'étude de Poncin et al. (2017).

Concernant les ressources facilitant la rédaction, le choix de ces dernières montre deux portraits d'étudiants. Les étudiants moins stratégiques cherchent des idées sur Internet en vietnamien et traduisent ensuite les idées trouvées en français. Ceux qui sont plus stratégiques prennent en considération la fiabilité des sources dans le but d'obtenir des arguments pertinents. Dans l'étude de Poncin et al. (2017), les étudiants ont l'habitude d'aller chercher des informations complémentaires, pour pouvoir faire face à une difficulté et poursuivre la réalisation de la tâche, alors que les étudiants stratégiques dans la présente étude considèrent la recherche d'informations comme une étape indispensable à la rédaction. Ils réussissent même à préciser les sources et les critères de choix de sources d'informations, ainsi qu'à expliciter les raisons de leurs choix. De plus, ces étudiants pensent aussi à la recherche d'informations en français pour éviter les interférences linguistiques dues à la traduction de la L1 en L2. Leur explication pour cette stratégie de choix de langue pour la recherche implique que la traduction littérale de la L1 en L2 est à l'origine des interférences. Ce constat n'est pas celui de l'étude de Sasaki et al. (2018). Dans cette dernière, au contraire, la

traduction de la L1 en L2 représente une stratégie spécifique à la rédaction en L2 qui permet aux étudiants, selon eux, de chercher l'équivalent des idées trouvées en L2 ou de les améliorer sur le plan lexical, stylistique et rhétorique afin d'épurer leurs textes en L2.

Selon les réponses des étudiants, les ressources informatiques peuvent être utilisées pour rechercher des idées et pour réviser le texte. Toutefois, il est étonnant que seulement 3/20 étudiants comptent utiliser des outils informatiques pour réviser et qu'un d'entre eux mentionne Antidote comme logiciel appréciable pour la correction de textes. Au contraire, leurs réponses montrent qu'ils maîtrisent bien l'utilisation d'outils informatiques pour rechercher des idées. Cette stratégie relative aux outils informatiques n'est pas indiquée dans le modèle de Zimmerman et Risemberg (1997) ni dans l'étude de Ching (2002), bien que ces recherches étudient les stratégies de recherche d'idées et de révision. Ceci peut être expliqué par le fait que les ressources informatiques n'ont pas été largement accessibles aux étudiants il y a 20 ans. Même dans les recherches plus récentes (Lam, 2014 ; Poncin et al., 2017), les ressources informatiques ne sont pas mentionnées, bien que les stratégies de recherche d'informations et de révision aient été discutées.

Selon la perception des étudiants, la stratégie qui leur permet de mobiliser leurs connaissances antérieures joue un rôle particulièrement important dans les tâches rédactionnelles. Ceci s'avère être particulièrement le cas lorsque l'accès aux outils informatiques n'est pas autorisé pour la recherche d'idées et pour la révision. Selon les étudiants, les connaissances à mobiliser fréquemment concernent les éléments textuels tels que le thème à argumenter, la théorie de l'argumentation et les connaissances linguistiques. Ces connaissances antérieures peuvent leur permettre de trouver des arguments pertinents et d'aborder le thème sous différents angles. Une étudiante se montre plus stratégique en ajoutant la stratégie d'utiliser des connaissances acquises à partir de ses erreurs commises lors des tâches précédentes. Dans le cas de l'étude de Colognesi et Van Nieuwenhoven (2016), les élèves acquièrent aussi des connaissances à partir de leurs erreurs commises, mais ils sont guidés par leur enseignant lors d'une discussion en groupe après chaque tâche. Différente des autres études recensées qui mentionnent la stratégie de recours aux connaissances antérieures se rapportant aux aspects textuels de la tâche, celle de Lam (2014) évoque les connaissances antérieures sur l'utilisation de remue-méninges et de cartes heuristiques pour organiser les idées.

La stratégie de recours aux personnes-ressources est prévue seulement par 10/20 étudiants pour la révision. Selon les étudiants, cette personne-ressource peut être un autre enseignant, un francophone natif, un étudiant de FLV1. Ce choix de personnes-ressources montre que ces étudiants sont stratégiques parce qu'ils pensent aux personnes d'un niveau de français plus élevé qu'eux pour réviser leurs textes. Ceci n'est pas le cas de l'étude de Colognesi et Van Nieuwenhoven (2016), car dans cette dernière, les personnes-ressources mobilisées pour l'évaluation de textes sont l'enseignant du cours et les autres élèves d'un groupe désignés par les chercheurs.

Stratégies d'autorégulation comportementale

À propos de la stratégie de contrôle de soi, les réponses sont variées, mais les étudiants partagent la même opinion sur l'importance du contrôle de soi lors de la réalisation de tâches. Cependant, selon eux, les solutions mentionnées qui visent une pause ou le recours à une aide ne sont pas applicables pour les tâches réalisées en classe. La comparaison avec la recherche de Poncin et al. (2017) permet de constater que la stratégie de contrôle de soi dans la perception des étudiants de cette étude ne reste limitée qu'au contrôle d'émotions négatives dues au stress lors de la réalisation de la tâche. Dans la recherche de Poncin et al. (2017), la stratégie de contrôle des émotions comprend aussi l'anticipation des émotions ressenties en cas de réussite et d'échec, la représentation des sentiments des proches vis-à-vis des résultats obtenus, la prévision de moments agréables ou désagréables ponctuels ou différés, la convocation de la fierté personnelle. Cette limite peut être expliquée par la structure et le contenu du questionnaire qui ciblent le contrôle de soi en cas de difficultés. Il serait donc souhaitable qu'une autre recherche soit réalisée afin d'étudier la stratégie de contrôle de soi de manière plus approfondie afin de permettre aux étudiants de mieux développer leur compétence d'autorégulation en mettant en valeur les émotions positives.

La deuxième stratégie de cette catégorie mentionnée dans le questionnaire concerne l'autorécompense. Cette stratégie fait partie de la stratégie d'autoconséquence du modèle théorique de Zimmerman et Risemberg (1997). Seulement 7/20 étudiants pensent qu'ils peuvent utiliser cette stratégie, c'est-à-dire qu'ils se donnent du temps pour une activité favorite. Cependant, ils n'expliquent pas les impacts de cette stratégie sur leur processus rédactionnel ou sur leur performance en rédaction. Le fait que 13/20 étudiants répondent

qu'ils ne prévoient aucune récompense pour l'accomplissement d'une tâche montre que cette stratégie n'est prise en considération que par peu d'étudiants vietnamiens de ce cours.

Stratégies d'autorégulation personnelle

La catégorie des stratégies d'autorégulation personnelle est mieux décrite que les deux premières catégories dans les réponses des étudiants au questionnaire. Ces stratégies, surtout les stratégies spécifiques de rédaction de textes argumentatifs, sont mentionnées par tous les étudiants.

À propos de la stratégie de planification de temps, les réponses des étudiants indiquent une grande différence entre leurs conceptions. Cinq étudiants ne prévoient pas de temps pour apprendre à rédiger, alors que les autres pensent mettre d'une à dix heures chaque semaine pour ce faire. Cet écart de nombre d'heures est assez grand, cela pourrait être dû à leurs perceptions sur l'importance de cette stratégie pour l'acquisition des performances en rédaction. Cependant, lors des entrevues avec cinq étudiantes sélectionnées de ce groupe, une seule étudiante affirme avoir réussi à suivre le temps planifié, alors que les quatre autres ne réalisent aucune heure de rédaction malgré leur planification. L'exemple de cette stratégie montre qu'il existe toujours une différence importante entre la perception et la réalisation des stratégies et que la réalisation dépend essentiellement de leur disponibilité et de leur motivation. D'ailleurs, l'étude de Poncin et al. (2017) montre que la planification de temps est une stratégie importante permettant aux étudiants de maintenir leur motivation et de rester persévérants pour aboutir au succès de la rédaction. Ainsi, il serait nécessaire de faire comprendre aux étudiants le rôle de cette stratégie et de leur faire développer cette stratégie lors des tâches de rédaction.

La deuxième stratégie de cette catégorie vise à identifier des objectifs. Au début du cours, la plupart des étudiantes pensent aux objectifs très généraux tels que savoir argumenter, accomplir la tâche rédactionnelle ou améliorer leur compétence écrite en français. Ces objectifs varient selon les expériences de chaque étudiant. Leurs réponses sur les objectifs permettent de constater d'une part que leurs objectifs varient en fonction de leur faiblesse en rédaction avant le cours de rédaction de textes argumentatifs ainsi que de leurs attentes pour ce cours. D'autre part, leurs propos sur les objectifs permettent de relever que le texte est plus important que le processus de rédaction dans leur conception.

La troisième stratégie concerne les critères d'autoévaluation. Tous les étudiants réussissent à déterminer un ou plusieurs critères d'évaluation de leurs textes. Au contraire, une seule étudiante liste ses critères d'autoévaluation de son processus de rédaction. Comme la stratégie précédente, les étudiants accordent un rôle plus important à l'évaluation de textes qu'à celle du processus. Toutefois, leurs réponses montrent que la plupart des étudiants ne pensent qu'à une autoévaluation partielle sur certains aspects textuels.

La dernière stratégie vise à déterminer une démarche rédactionnelle appropriée. Tous les étudiants envisagent les quatre étapes principales : rechercher des idées, élaborer le plan, formuler les idées et réviser. Plusieurs ajoutent à leur démarche l'étape d'analyser la consigne. Ceux qui sont moins stratégiques ne mentionnent pas cette étape importante dans leur démarche. En effet, les études recensées sur le dispositif SRSD (Harris et al., 2006 ; Harris et al., 2013 ; Mason et al., 2013) et l'étude de Negretti (2012) soulignent l'importance du repérage des mots clés dans la consigne afin de formuler la thèse principale et percevoir la tâche avec exactitude. La plupart des étapes sont mentionnées, mais elles ne sont pas décrites en détail dans le questionnaire. C'est pourquoi les réponses des étudiants ne permettent pas d'étudier leur perception de manière approfondie.

Seule la dernière étape de la démarche rédactionnelle, la révision, est explicitée. Ceci peut s'expliquer par le fait qu'une question du questionnaire porte spécifiquement sur ce contenu. Cependant, leur perception sur la révision reste assez simple, car la révision est limitée à la correction de fautes simples. D'autres aspects tels que la cohérence et la cohésion ne sont pas pris en considération.

En bref, les réponses des étudiants permettent de répondre au premier objectif de décrire des stratégies d'autorégulation telles que perçues par les étudiants. Les stratégies d'autorégulation décrites se rapportent aux trois catégories d'autorégulation proposées par Zimmerman et Risemberg (1997), mais les stratégies les plus présentes selon leurs réponses concernent essentiellement l'autorégulation contextuelle et personnelle. Particulièrement, les stratégies les mieux décrites sont celles relatives aux aspects textuels.

Par ailleurs, comme l'étude est réalisée dans le contexte d'un cours de rédaction de textes en FLV2, certaines spécificités de ce type d'apprentissage peuvent intervenir et exiger des stratégies spécifiques telles que la recherche d'idées en langue étrangère, la traduction

adéquate d'idées de LM ou de L1 à L2, le recours aux connaissances linguistiques antérieurement acquises de la L2, etc.

Enfin, les réponses des étudiants permettent de constater que dès le début du cours, les étudiants ont déjà une perception qui cible certaines stratégies d'autorégulation de rédaction de textes et d'identifier le profil d'autorégulation partielle de ce groupe. Ceci s'explique par le fait que d'autres facteurs peuvent aussi intervenir dans le processus d'apprentissage. Dans le cas de ce groupe d'étudiants de FLV2, l'apprentissage de textes argumentatifs en langue maternelle au secondaire leur a donné des connaissances sur les stratégies d'autorégulation de rédaction, bien que ces dernières ne soient pas explicitement enseignées.

4.2.2. Discussion sur le deuxième objectif

L'étude des cas multiples avec cinq étudiantes sélectionnées permet de répondre à l'objectif de décrire la manière dont les stratégies d'autorégulation sont contextualisées aux tâches du cours en vue d'améliorer les performances rédactionnelles de ces étudiantes.

Dans la présente recherche, les stratégies d'autorégulation sont étudiées dans le contexte spécifique du cours de rédaction de textes argumentatifs aux étudiants vietnamiens de FLV2 de l'Université de Hanoï. Dans ce contexte, les cinq étudiantes sélectionnées doivent faire face au défi d'apprendre à rédiger ce type de textes difficile à rédiger en français, malgré leurs lacunes linguistiques au début du cours. D'ailleurs, elles ont à acquérir de nombreuses connaissances et à développer de différentes compétences en rédaction dans un temps très restreint du cours. Ces étudiantes mobilisent plusieurs stratégies d'autorégulation lors de leurs tâches rédactionnelles, mais ces stratégies ne leur permettent pas toujours de répondre aux exigences du cours ni à leurs objectifs personnels.

Les informations obtenues de leurs journaux de bord et de leurs entrevues montrent que les cinq étudiantes font preuve de connaissances et de compétences d'autorégulation de manière adaptée (Bich) ou partiellement adaptée (Kim, Thanh, Thu, Trang) aux tâches d'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs. Ceci se trouve dans les trois catégories d'autorégulation contextuelle, comportementale et personnelle. Leurs réponses sur les stratégies utilisées permettent de mettre en évidence de manière qualitative différents portraits d'autorégulation de rédaction des étudiantes.

En effet, Bich représente le portrait d'étudiante stratégique et méthodique dans son apprentissage, que ce soit sur le plan d'autorégulation contextuelle, comportementale ou personnelle. Kim, Thanh, Thu et Trang sont partiellement stratégiques et méthodiques lors de la réalisation des tâches rédactionnelles du cours. Trang et Thanh développent bien leurs stratégies d'autorégulation contextuelle et comportementale, mais certaines stratégies d'autorégulation personnelles restent inefficaces, alors que Thu, au contraire, elle se montre stratégique en autorégulation personnelle, surtout dans l'utilisation de stratégies liées aux objectifs et de stratégies spécifiques à la rédaction de textes argumentatifs. Plus particulièrement, Kim est identifiée comme le portrait d'étudiante qui connaît les stratégies d'autorégulation, mais qui a des difficultés à mettre en œuvre certaines stratégies à cause de sa tendance à la procrastination.

Parmi les cinq étudiantes, Thanh est la seule qui a appris la rédaction de textes argumentatifs en anglais. Bien que Thanh ne soit pas la meilleure étudiante pour l'autorégulation, les connaissances acquises lors de ses cours d'anglais sur ce type de texte et sur la démarche rédactionnelle favorisent son apprentissage lors du cours de rédaction à l'université.

Selon les réponses obtenues, Kim représente un portrait d'autorégulation partiellement adaptée aux tâches alors que la qualité de ses textes est meilleure que celle des textes de Bich, alors que cette dernière représente un portrait d'autorégulation adaptée aux tâches. Ainsi, d'autres facteurs devraient être pris en compte pour expliquer les performances des étudiantes.

Ces résultats amènent donc au constat selon lequel l'utilisation de stratégies d'autorégulation n'est pas le seul facteur qui peut influencer sur leurs performances à la rédaction de texte. D'autres facteurs peuvent aussi intervenir tels que les facteurs contextuels ou les facteurs affectifs et cognitifs des étudiantes elles-mêmes.

En effet, sur le plan contextuel, l'absence du moi-individu dans la culture vietnamienne (Nguyen Thi Le Hang, 2015) est possiblement la source de difficulté à positionner leur opinion. Dans la plupart des textes étudiés, l'opinion des étudiantes n'est pas clairement formulée.

Quant aux facteurs scolaires, ils semblent produire des impacts plutôt positifs sur le processus d'apprentissage de ces étudiantes. Étant donné que ces étudiantes font partie de la première

cohorte qui a appris la rédaction de textes argumentatifs en vietnamien à l'école secondaire, celles-ci ont préalablement acquis certaines stratégies concernant la démarche rédactionnelle ou stratégies spécifiques relatives aux caractéristiques du texte argumentatif. Par conséquent, ces étudiantes peuvent commencer le cours de rédaction de textes argumentatifs à l'université avec certaines connaissances de base sur les étapes de rédaction, la structure de l'argumentation et le développement d'un argument.

Sur le plan personnel, plusieurs facteurs cognitifs et affectifs peuvent aussi influencer sur les performances des étudiantes. Les résultats obtenus montrent que leurs principaux problèmes relatifs aux facteurs cognitifs concernaient les stratégies d'autorégulation et les lacunes linguistiques en français. Leurs réponses au questionnaire permettent de révéler qu'au début du cours, ces étudiantes n'ont pas encore acquis de connaissances sur diverses stratégies d'autorégulation. Par exemple, au début du cours, elles n'ont défini que des objectifs très généraux (accomplir la tâche, réussir à argumenter, obtenir de bonnes notes aux examens) et n'ont pas pensé à la révision comme une stratégie indispensable de leur démarche rédactionnelle. D'autres stratégies aussi importantes telles que la planification de l'apprentissage, la gestion du temps et l'utilisation des ressources n'ont pas été discutées dans leurs réponses à ce moment. Par ailleurs, leur faible niveau de français au début du cours peut être également la cause de leurs nombreuses erreurs grammaticales et de leur problème d'argumenter.

À propos des facteurs affectifs, l'anxiété des étudiantes lors de l'examen final peut être un des éléments qui expliquent pourquoi le quatrième texte est moins bien rédigé que les trois textes précédents.

Les résultats obtenus montrent la pertinence de recourir au modèle d'autorégulation de la rédaction de Zimmerman et Risemberg (1997) pour étudier l'apprentissage chez les étudiants vietnamiens ciblés en contexte de l'apprentissage des textes argumentatifs en FLV2. Les stratégies identifiées par ces étudiantes permettent de décrire leur manière plus ou moins bien adaptée aux tâches, dont celles d'autoréguler leur apprentissage de la rédaction.

Toutefois, l'écart de plus de deux décennies entre la proposition de ce modèle et la présente thèse fait ressortir de nouvelles stratégies à ajouter au modèle, des stratégies représentatives de notre ère de la communication et de l'information. Il s'agit tout d'abord des stratégies de

structuration d'environnement selon lesquelles les étudiantes doivent résister à l'attrait des applications mobiles et des réseaux sociaux. De plus, lors des entrevues, la stratégie de sélection de sources d'informations pertinentes et fiables pour faire face au « booming » des médias de masse et celle de choix d'outils informatiques de correction automatique pour réviser le texte sont ajoutées dans la liste des stratégies d'autorégulation par ces étudiantes.

D'ailleurs, la différence entre les participants ou entre les contextes peut engendrer des différences dans les stratégies à étudier. Effectivement, la stratégie d'autoconséquence dans le modèle de Zimmerman et Risemberg (1997) est limitée à l'autorécompense ou l'autopunition simple et immédiate après une tâche rédactionnelle, alors que dans la présente étude, les étudiantes pensent aux conséquences à moyen et long termes (les conséquences éventuelles de l'échec à l'examen du cours ou au contraire, la possibilité d'étudier en France). Ces autoconséquences leur donnent probablement de la motivation pour poursuivre leurs objectifs personnels dans le cadre du cours ciblé.

Les réponses des étudiantes permettent également de constater qu'il existe parfois un écart entre leurs connaissances et leur utilisation de stratégies d'autorégulation. En effet, trois des cinq étudiantes (Kim, Thanh, Thu) sont conscientes de l'importance de la planification de temps pour l'apprentissage de la rédaction et prévoient de 4 à 10 heures par semaine pour le faire, mais aucune d'entre elles ne suit sa planification, alors qu'une seule étudiante (Bich) réussit à réaliser sa planification plus réaliste pour son emploi du temps (entre une heure ou deux heures). Cet écart est également repéré entre leurs critères d'autoévaluation et leurs résultats d'autoévaluation : les critères d'autoévaluation de textes concernent à la fois la qualité linguistique et l'argumentation, mais l'autoévaluation porte seulement sur l'exactitude grammaticale et lexicale du texte. Cet écart entre les savoirs et les savoir-faire en autorégulation est étudié dans la recherche de Negretti (2012). Selon cette dernière, l'évolution des connaissances des étudiants sur les stratégies d'autorégulation engendre le développement de leurs comportements stratégiques d'autorégulation.

Les réponses des étudiantes montrent que ces dernières ne développent pas suffisamment les stratégies d'autorégulation relatives au processus rédactionnel. Par rapport aux stratégies d'autorégulation relatives aux textes, ce type de stratégies est rarement mentionné dans leurs réponses ou se montre inadéquat ou peu efficace.

D'ailleurs, comme dans les écrits recensés (Ching, 2002; Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2016 ; Escorcía et al., 2017 ; Harris et al., 2006 ; Harris et al., 2013 ; Lam, 2014 ; MacArthur et al., 2015 ; Magno, 2009 ; Mason et al., 2013 ; Negretti, 2012 ; Poncin et al., 2017 ; Sasaki et al., 2018), les résultats obtenus dans la présente étude sur les stratégies d'autorégulation utilisées et les performances à la rédaction de texte des étudiantes permettent de constater une certaine relation entre la manière de contextualiser des stratégies et les performances des étudiantes ciblées. Les stratégies les mieux contextualisées sont celles relatives aux objectifs rhétoriques du texte argumentatif et à la démarche rédactionnelle. La stratégie qui devient de mieux en mieux adaptée concerne les objectifs personnels : leurs objectifs sont de plus en plus ciblés en fonction des exigences de chaque tâche, des faiblesses relevées des tâches précédentes et des attentes des étudiantes. Les stratégies qui ne sont pas bien adaptées et qui peuvent être à l'origine de leur faiblesse en rédaction sont la gestion du temps, le choix de ressources informationnelles, la révision et l'autoévaluation.

Toujours dans le cadre théorique, la rédaction de textes argumentatifs, est définie comme une activité complexe et difficile, même en langue maternelle (Thyrion, 1997), car elle vise en même temps divers objectifs, cible des compétences différentes et l'argumentation porte sur des thèmes très variés. La rédaction de ce type de textes devient encore plus difficile pour les cinq étudiantes vietnamiennes de FLV2 de la présente étude parce qu'elles doivent rédiger leurs textes en français, leur deuxième langue étrangère. Malgré leurs efforts d'adapter plusieurs stratégies aux tâches rédactionnelles, celles-ci rencontrent des difficultés à trouver des arguments et à les justifier. Par exemple, le thème du troisième texte qui se rapporte à l'importance d'un CV anonyme lors de l'embauche paraît peu familier pour les cinq étudiantes. Par conséquent, ce troisième texte est moins bien rédigé par rapport aux trois autres textes. Cette réalité amène à un constat selon lequel les éléments liés au contexte de la tâche rédactionnelle peuvent également influencer les performances des étudiantes.

D'autres éléments contextuels, de la classe cette fois, peuvent également intervenir comme dans l'exemple des deux dernières tâches : les étudiantes doivent rédiger les textes dans un contexte de classe, dans un temps limité et sans support des outils informatiques. Ceci ne permet pas aux étudiantes de mobiliser certaines stratégies, entre autres, le recours à une personne-ressource, aux outils informatiques pour la recherche d'idées, la traduction et la révision et par conséquent, toutes les cinq étudiantes ont une argumentation moins bien

structurée et commettent plus d'interférences lexicales ainsi que d'erreurs syntaxiques dans leurs deux derniers textes.

D'ailleurs, les résultats obtenus peuvent également être influencés par plusieurs éléments méthodologiques tels que le contexte de l'étude en situation de pandémie, le type d'études, le cours étudié, les participants et les outils de recherche.

Étant donné que la recherche se déroule en temps de pandémie de Covid-19, le cours de rédaction de textes argumentatifs est reporté à deux reprises. Ce report peut démotiver les étudiantes qui sont possiblement déjà fatiguées et soucieuses de la menace de la Covid. D'autre part, les nouvelles sur les médias et les réseaux sociaux concernant la pandémie sont devenues la préoccupation la plus importante de tout le monde à ce moment-là et elles peuvent aussi être la source du problème de concentration des étudiantes ciblées. Ces dernières mentionnent un temps important pour surfer sur les réseaux sociaux, mais elles ne précisent pas ce qu'elles lisent. Dans cette situation exceptionnelle, l'apprentissage et les résultats d'apprentissage peuvent être plus ou moins biaisés par ces conditions.

Le choix de l'étude de cas permet à cette étude d'obtenir des résultats très riches. En effet, ce type d'étude donne la possibilité de découvrir plusieurs stratégies non-mentionnées dans le modèle théorique de Zimmerman et Risemberg (1997) ni dans les écrits recensés. Par exemple, les étudiantes mettent en œuvre la stratégie de définir les objectifs à partir de leurs propres problèmes rencontrés lors des tâches précédentes. Plus particulièrement, Bich enrichit ses stratégies spécifiques de rédaction en prenant connaissance des commentaires de l'enseignante sur les textes d'autres étudiants lors de la mise en commun après chaque tâche rédactionnelle. Ces résultats peuvent expliquer le fait que les stratégies d'autorégulation peuvent être acquises de différentes manières lors de l'activité d'apprentissage de la rédaction. Ils permettent par ailleurs de souligner l'importance de la correction de l'enseignante dans le développement des performances des étudiantes en rédaction et en autorégulation. Toutefois, les commentaires de l'enseignante restent très généraux ou visent plutôt la correction linguistique et par conséquent, leurs problèmes de pertinence et de cohérence ne sont pas régulés, de même que leur autorégulation de l'apprentissage.

À propos des participants, les étudiantes sélectionnées pour la recherche ont un portrait assez homogène en étant dans le même parcours de FLV2, en même année universitaire et dans le

même groupe classe. Cependant, comme cela peut être supposé, leurs connaissances, leurs expériences antérieurement acquises sur la langue française et sur la rédaction de textes ainsi que sur les thèmes à argumenter diffèrent. Ces différences deviennent possiblement des éléments d'influence sur les performances des étudiantes et sur leur manière de contextualiser les stratégies d'autorégulation aux tâches rédactionnelles. Les quatre étudiantes de portrait d'autorégulation partielle en sont un bon exemple, car dans le même contexte de rédaction en classe, les stratégies utilisées par celles-ci varient selon leurs expériences en rédaction et leurs connaissances antérieures.

Le choix des outils de recherche peut aussi jouer un rôle important dans les résultats obtenus. Parlons d'abord du cours étudié. Huit séances de cours pour apprendre à rédiger le texte argumentatif semblent un grand défi pour toutes les cinq étudiantes. Les objectifs ambitieux et le temps très restreint du cours peuvent expliquer les faiblesses des résultats de ces étudiantes en rédaction de textes argumentatifs. De plus, dans le journal de bord de l'enseignante, aucun moment n'est réservé pour communiquer avec les étudiants sur les critères d'évaluation d'un texte argumentatif. De ce fait, ces derniers rencontrent des difficultés à définir et à retenir les points essentiels de ce type de textes afin d'améliorer la qualité de leurs textes. Seuls les commentaires sur leurs textes corrigés peuvent donner certains indices sur ces critères.

Les résultats obtenus sur l'utilisation des stratégies d'autorégulation et les performances des étudiantes peuvent être influencés par la passation du questionnaire au début du cours. En effet, toutes les étudiantes, après avoir répondu au questionnaire de l'étude, découvrent de nouvelles stratégies d'autorégulation, entre autres les stratégies d'utiliser des ressources informationnelles, de réviser leurs textes par la lecture à haute voix ou de se récompenser. L'acquisition de ces nouvelles stratégies d'autorégulation grâce au questionnaire peut favoriser le développement de leurs compétences rédactionnelles.

Les moments de la démarche de recherche qui correspondent à différents moments du cours de rédaction peuvent également intervenir sur les résultats obtenus en permettant aux étudiantes d'autoévaluer leur processus rédactionnel et d'autoréguler leur manière de contextualiser les stratégies aux tâches réalisées. Ainsi, leurs choix sont de plus en plus adaptés, les éventails de sources informationnelles paraissent de plus en plus variés et

sélectifs, les objectifs deviennent de plus en plus cibles, la démarche rédactionnelle est de mieux en mieux décrite, les critères d'autoévaluation se montrent de plus en plus pertinents.

L'analyse des résultats obtenus au deuxième objectif montre que le choix du journal de bord à différents moments du cours et des entrevues à la fin du cours permet d'étudier la contextualisation des stratégies chez la plupart des étudiantes sélectionnées, à l'exception de Kim. Cette étudiante décrit assez bien les stratégies utilisées lors de la première tâche. En revanche, elle fait plutôt un copier-coller de ses réponses pour les deux autres tâches. Il est difficile dans ce cas de savoir si elle répète ces façons de faire ou si elle réalise la tâche rapidement, sans vraiment se questionner. Comme mentionné ci-haut, Kim représente le portrait d'étudiante procrastineuse. Ceci peut expliquer ce type de comportement après la première tâche.

Au contraire, le choix de l'entrevue pour la dernière tâche donne la possibilité d'obtenir des réponses au deuxième objectif de manière plus détaillée et approfondie. La flexibilité des entrevues semi-dirigées permet également à l'étudiante-chercheuse de poser d'autres questions pour apporter des informations manquantes ou clarifier certaines informations des journaux de bord.

Enfin, le formulaire d'informations et de consentement à participer à la recherche peut également influencer sur la qualité des données obtenues sur les stratégies d'autorégulation. La prise de conscience de l'importance de leur participation à la recherche peut les motiver et l'anonymat assuré leur permet de répondre de manière directe et franche à toutes les questions.

En somme, les résultats obtenus permettent de constater la manière dont les stratégies d'autorégulation sont contextualisées à chaque tâche du cours étudié en vue d'améliorer les performances rédactionnelles des étudiantes. Toutefois, l'autorégulation n'est pas le seul facteur qui explique leurs performances. Plusieurs autres facteurs peuvent également intervenir et influencer les résultats obtenus tels que le contexte, les connaissances antérieures des étudiantes et les choix méthodologiques de la recherche.

Conclusion

Cette étude est guidée par la question de recherche « Comment les étudiants vietnamiens de FLV2 autorégulent-ils leur apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs ? ». Pour y répondre, deux objectifs sont poursuivis : 1) décrire les stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes argumentatifs perçues par les étudiants de FLV2 au début du cours et 2) décrire la manière dont les stratégies d'autorégulation sont contextualisées aux tâches de rédaction de textes argumentatifs en FLV2.

En réponse au premier objectif, les résultats obtenus montrent que les étudiants ont déjà une perception sur certaines stratégies d'autorégulation au début du cours, possiblement grâce à l'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs en vietnamien qu'ils ont eu à faire au secondaire, bien que ces stratégies ne soient pas explicitement enseignées. De plus, ils reconnaissent l'importance de certaines stratégies d'autorégulation contextuelle et personnelle dans le processus d'apprentissage de la rédaction. Par ailleurs, les résultats montrent que certaines spécificités de l'apprentissage d'une langue étrangère peuvent intervenir et exiger des stratégies d'autorégulation spécifiques telles que le choix de langue pour la recherche d'idées, la traduction de L1 à L2 ou le recours aux connaissances linguistiques antérieurement acquises de la L2.

En réponse au deuxième objectif, les résultats obtenus permettent de décrire la manière dont les stratégies d'autorégulation sont contextualisées lors de quatre tâches de rédaction du cours afin d'identifier les portraits d'autorégulation adaptée (le cas de Bich) ou partiellement adaptée (les cas de Trang, Thanh, Kim, Thu). Ils permettent également de constater qu'il existe parfois un écart entre leurs connaissances ou planifications et leur utilisation des stratégies (Ex. : entre le temps prévu et le temps réel de l'apprentissage, entre les critères d'autoévaluation déterminés et les résultats d'autoévaluation). De plus, les stratégies relatives au texte semblent mieux acquises que celles du processus d'autorégulation de rédaction. Parmi les stratégies, celles qui sont les mieux contextualisées sont relatives aux objectifs rhétoriques du texte argumentatif et celles qui ne sont pas bien adaptées concernent la gestion du temps, le choix des ressources informationnelles, la révision et l'autoévaluation. Par ailleurs, les résultats permettent de constater que les étudiantes progressent dans leurs manières de contextualiser des stratégies et par conséquent, les éventails de sources

informationnelles paraissent plus variés et sélectifs, les objectifs deviennent plus cibles, la démarche est plus complète et les critères d'autoévaluation se montrent plus pertinents à la fin du cours. Par rapport au modèle théorique et aux écrits recensés, les données obtenues font ressortir de nouvelles stratégies d'autorégulation nécessaires à une problématique contemporaine : le manque d'attention dû à l'attrait des applications mobiles et des réseaux sociaux. La comparaison des stratégies d'autorégulation utilisées par les cinq étudiantes montre que l'utilisation de stratégies n'est pas le seul facteur d'influence sur leur apprentissage de la rédaction. D'autres facteurs contextuels et personnels peuvent intervenir, dans les cas étudiés, tels que le niveau de français (le cas de Thu), les connaissances antérieures (le cas de Thanh), le contexte de la tâche (la 3^e tâche), l'anxiété causée par le contexte d'examen (la 4^e tâche) ou la situation pandémique.

En bref, les stratégies d'autorégulation sont contextualisées en fonction des particularités et des contraintes de chaque tâche rédactionnelle. Elles sont également différemment contextualisées selon chaque portrait d'autorégulation et selon les problèmes rencontrés ou les attentes des étudiants. Les stratégies contextualisées permettent probablement aux étudiants de répondre aux exigences des tâches, mais elles sont loin d'être le facteur décisif, car d'autres facteurs peuvent également intervenir dans leur processus d'apprentissage de la rédaction.

Limites de la recherche

Cette étude se fonde sur les stratégies identifiées par Zimmerman et Risemberg (1997) pour répondre aux objectifs de l'étude. Tout recours à un seul cadre de référence présente la limite de restreindre le champ d'études. Le choix d'étudier les stratégies d'autorégulation de la rédaction de textes dans une perspective psychopédagogique est retenu pour cette thèse. Ce domaine de recherche, en développement depuis plus de 40 ans, montre sa pertinence pour ce contexte. D'autres options auraient pu être envisagées pour répondre à la question de recherche. Par exemple, les stratégies spécifiques à l'apprentissage d'une langue étrangère (Sasaki et al., 2018) peuvent influencer les performances des étudiantes.

Méthodologiquement, la modalité de collecte de données par un questionnaire en ligne en contexte de pandémie constitue une limite importante. En effet, les résultats obtenus sont incomplets en raison des réponses très brèves de certains étudiants. Ces résultats posent donc

des difficultés à l'étudiante-chercheuse pour la description des stratégies d'autorégulation perçues par les étudiants de FLV2 au début du cours.

Étant donné que la collecte de données est réalisée à distance, il est impossible d'observer les stratégies que les étudiantes mettent en œuvre lors des tâches rédactionnelles. La présente étude propose donc une analyse des perceptions des étudiantes. Cet aspect est reconnu comme étant essentiel pour comprendre l'autorégulation de l'apprentissage des étudiants (Cartier et Butler, 2016). Une triangulation de ces perceptions avec les comportements observés chez les étudiants serait une prochaine étude à réaliser dans le même contexte.

Apports de la recherche

Cette recherche présente plusieurs apports sur le plan social ainsi que sur le plan scientifique. De manière générale, elle permet de mieux comprendre la perception des étudiants de FLV2 vietnamiens sur l'autorégulation de l'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs, la manière dont ils autorégulent leur apprentissage lors du cours ciblé afin de répondre aux exigences des tâches dans un contexte d'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs.

Cette thèse permet de répondre à une problématique actuelle dans le contexte du 21^e siècle marqué par l'importance de la communication écrite dans la vie personnelle, professionnelle et sociale de l'individu. Étant donné que la compétence en rédaction de textes argumentatifs est particulièrement importante pour les élèves et les étudiants dans les cours de divers programmes et disciplines et que la rédaction constitue une part fondamentale du curriculum à différents niveaux de l'enseignement (MacArthur, Graham et Fitzgerald, 2016), cette recherche contribue largement à la compréhension de la manière dont les stratégies d'autorégulation sont contextualisées à chaque tâche en vue d'améliorer les performances des étudiantes. Ainsi, les étudiants novices ou ceux qui éprouvent des difficultés dans l'apprentissage de la rédaction peuvent développer des stratégies d'autorégulation nécessaires à l'amélioration de leur compétence en rédaction.

Sur le plan social, cette thèse renseigne sur les composantes essentielles de la réussite des étudiants dans un contexte contemporain. Cette recherche relève que plusieurs étudiants ne maîtrisent pas de stratégies appropriées permettant de régler leurs problèmes en rédaction,

mais que l'acquisition et la mobilisation des stratégies d'autorégulation peuvent leur offrir une clé de la réussite de leur avenir.

Sur le plan scientifique, cette étude contribue au domaine de la psychopédagogie et aux champs d'études sur l'autorégulation de l'apprentissage de la rédaction de textes. Cette thèse permet de mieux comprendre la manière dont les stratégies sont contextualisées afin de répondre aux exigences des tâches rédactionnelles, et ce, dans une séquence de quatre tâches réalisées dans le cadre d'un cours. De plus, la thèse fait ressortir de nouvelles stratégies spécifiques de l'ère de l'information et de la communication qui ne sont pas mentionnées dans le modèle théorique ni dans les écrits recensés (Ex. : la stratégie de résister à l'attrait des applications mobiles et des réseaux sociaux, la stratégie de choisir des sources fiables ou de choisir des outils de correction automatique). Cette découverte contribue à la mise à jour du modèle d'apprentissage autorégulé de la rédaction de Zimmerman et Risemberg (1997).

Sur le plan méthodologique, la présente recherche étudie l'autorégulation de la rédaction de textes à la fois en contexte naturel de classe et avec des cas sélectionnés de manière aléatoire. Ce choix méthodologique permet d'étudier les stratégies d'autorégulation dans un contexte précis (le contexte vietnamien avec un groupe d'étudiants spécifiques du parcours de FLV2). Si le groupe naturel constitue un avantage sur le plan de la représentativité, le choix de cas aléatoires donne la possibilité de collecter des données plus divergentes et enrichissantes (Yin, 2018) lorsque ces cas sont hétérogènes concernant leurs expériences en rédaction et en autorégulation. Par ailleurs, l'étude est réalisée à distance dans le contexte exceptionnel de la pandémie de Covid-19. Cette expérience montre la possibilité d'une adaptation méthodologique avec la modalité de recherche à distance, bien que ceci pose des limites lorsque l'on souhaite trianguler les données, dont les perceptions avec les comportements.

En outre, les cinq étudiantes aléatoirement sélectionnées pour l'étude de cas multiples ont des expériences très différentes concernant l'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs. Cette différence pourrait aussi expliquer l'importance de l'étude de cas comme type de recherche qui permet de comprendre en profondeur le domaine.

Retombées éventuelles

La première retombée éventuelle de cette recherche est de montrer aux enseignants vietnamiens l'importance des stratégies d'autorégulation dans un cours de rédaction de textes

argumentatifs dispensé à des étudiants de FLV2. Ceci milite en faveur de mettre en œuvre des interventions favorables à la connaissance et à la mise en œuvre de stratégies d'autorégulation dans le cadre de leurs cours de rédaction. En effet, mieux comprendre la manière dont les stratégies d'autorégulation sont contextualisées pourrait avoir pour retombées d'offrir aux étudiants des situations d'apprentissage favorables à la fois au développement de la compétence rédactionnelle et celui des stratégies d'autorégulation. Plus précisément, les interventions peuvent être sous forme des discussions avec les étudiants au début du cours sur les stratégies d'autorégulation, sur les contenus ou les dispositifs du cours qui leur permettent d'acquérir des connaissances sur l'autorégulation de la rédaction de textes argumentatifs. Un questionnaire tel qu'utilisé dans cette étude sur leur perception pourrait aussi devenir un outil de formation à l'apprentissage autorégulé, car les questions sur les stratégies d'autorégulation pourraient leur apporter des idées sur diverses stratégies et les sensibiliser à leurs recours en classe comme l'exemple des cinq étudiantes sélectionnées pour l'étude tout au long du cours. Il est possible d'intégrer un atelier sur les stratégies d'autorégulation ou une introduction de ces stratégies dans le contenu du cours de méthodologie de l'apprentissage du français au début du programme de formation.

Cette thèse permet notamment d'identifier les stratégies d'autorégulation pour lesquelles les étudiants semblent éprouver plus de difficultés dans l'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs. Cette connaissance pourrait ainsi conduire à la mise en œuvre d'un soutien ciblé et adapté aux étudiants et au contexte d'apprentissage, ce qui pourrait avoir des retombées positives sur leurs performances et par là, même sur leur réussite.

Futures recherches

Cette recherche montre la manière dont les stratégies d'autorégulation sont contextualisées en vue d'améliorer les performances rédactionnelles chez des étudiants de FLV2 dans le contexte du cours de rédaction de textes argumentatifs, sans intervention de l'enseignante sur l'utilisation de stratégies d'autorégulation. Cependant, une étude longitudinale serait nécessaire, car elle permettrait de mieux étudier l'évolution des performances des étudiants en lien avec les stratégies qu'ils ont développées dans le temps.

Afin d'approfondir la compréhension sur les stratégies d'autorégulation de la rédaction, d'autres recherches devraient étudier la relation entre les stratégies spécifiques de rédaction

de textes argumentatifs et les performances en triangulant les perceptions, les comportements et les performances.

De plus, des recherches supplémentaires devraient être menées dans de nouveaux contextes dans lesquels les enseignants interviendraient afin de développer à la fois la compétence en rédaction et soutenir les stratégies d'autorégulation de rédaction des étudiants.

Bibliographie

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes : types et prototypes*. Nathan.
- Baillet, D., Dony, S., Houart, M., Poncin, C. et Slosse, P. (2016). Les stratégies volitionnelles dans l'enseignement supérieur : se mettre au travail et s'y maintenir. Dans B. Noël et S. C. Cartier (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 159-175). De Boeck Supérieur.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'auto-efficacité* (1re éd.). De Boeck Université.
- Bazerman, C. (2016). What do sociocultural studies of writing tell us about learning to write? Dans C. MacArthur, S. Graham et J. Fitzgerald (dir.), *Handbook of writing research* (2e éd., p. 11-23). The Guilford Press.
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F. et Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25(24), 3186-3191.
- Beaud, J.-P. (1984). Les techniques d'échantillonnage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 175-200). Presse de l'Université du Québec.
- Beudet, C. et Alamargot, D. (2011). Argumenter pour ou contre son opinion. *Communication [En ligne]*, 29 (1).
<http://journals.openedition.org/communication/2330>
- Bernacki, M. L. (2018). Examining the cyclical, loosely sequenced, and contingent features of self-regulated learning. Trace Data and Their Analysis. Dans D. H. Schunk et J. A. Greene (dir.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2e éd., p. 370-387). Routledge.
- Bernet, E. (2010). *Engagement affectif, comportemental et cognitif des élèves du primaire dans un contexte pédagogique d'intégration des TIC. Une étude multicas en milieux défavorisés*. [Thèse de doctorat, Université de Montréal].
- BigSchool.vn. (s. d.). *Bàn về việc học thuộc lòng của học sinh*. BigSchool.vn.
<https://bigschool.vn/ban-ve-viec-hoc-thuoc-long-cua-hoc-sinh>
- Blakeslee, A. M. (2000). *Interacting with audiences: Social influences on the production of scientific writing*. Laurence Erlbaum.
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L. et Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Presses de l'Université du Québec.
- Bourgeois, É. et Piret, A. (2010). L'analyse structurale de contenu, une démarche pour l'analyse des représentations. Dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation* (2^e éd., p. 183-195). De Boeck.

- Butler, D. L. (1998). The strategic content learning approach to promoting self-regulated learning: A report of three studies. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 682-697.
- Butler, D. L. (1999, avril). *Identifying and remediating students' inefficient approaches to tasks*. [Présentation orale]. Annual meeting of the American Educational Research Association, Montréal Québec.
- Butler, D. L. et Cartier, S. C. (2018). Advancing research and practice about self-regulated learning. The promise of In-Depth Case Study Methodologies. Dans D. H. Schunk et J. A. Greene (dir.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (2e éd., p. 352-369). Routledge.
- Cartier, S.C., Arseneault, J. et Guertin-Baril, T. (2017). Le soutien à l'apprentissage autorégulé. Prise en compte du point de vue des élèves dans la situation d'apprentissage par la lecture. Dans S. C. Cartier et L. Mottier Lopez (dir.), *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire : Perspectives francophones* (p. 29-54). Presse de l'Université du Québec.
- Cartier, S.C. et Butler, D. L. (2016). Comprendre et évaluer l'apprentissage autorégulé dans des activités complexes. Dans B. Noël et S. C. Cartier (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 41-54). De Boeck Supérieur.
- Cartier, S. C., Martel, V., Russbach, L., Guertin-Baril, T. et Boutin, J.-F. (2019). Rôle de l'évaluation formative dans le cadre du soutien à l'apprentissage autorégulé en classe de français. Évaluer. *Journal international de recherche en éducation et formation*, 5(2), 29-46.
- Ching, L. C. (2002). Strategy and self-regulation instruction as contributors to improving students' cognitive model in an ESL program. *English for specific purposes*, 21(3), 261-289.
- Cleary, T. J. et Kitsantas, A. (2017). Motivation and self-regulated learning influences on middle school mathematics achievement. *School psychology review*, 46(1).
- Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2016). La métacognition comme tremplin pour l'apprentissage de l'écriture. Dans B. Noël et S. C. Cartier (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 111-127). De Boeck Supérieur.
- COMESEF. (2001). *Aspects éthiques de la recherche. Projets de recherches des étudiants et étudiantes aux cycles supérieurs. Document d'information à l'intention des étudiants et étudiantes des facultés d'aménagement, de droit, de musique, des sciences de l'éducation et de théologie*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Cosnefroy, L. (2010 a). L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes. *Savoirs*, 23 (2), 9-50.
- Cosnefroy, L. (2010 b). *L'apprentissage autorégulé. Entre cognition et émotion*. Presses universitaires de Grenoble.

- Cosnefroy, L. (2016). Les stratégies de régulation de la motivation. Que savons-nous ? Que reste-t-il à savoir ? Dans B. Noël et S. C. Cartier (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 56-66). De Boeck Supérieur.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdifle, CLE international.
- Dang Tin Tan. (2010). Learner autonomy in EFL studies in Vietnam: A discussion from sociocultural perspective. *English Language Teaching*, 3(2), 3-9.
- Dias, P., Freedman, A., Medway, P. et Par, A. (1999). *World apart: Acting and writing in academic and workplace contexts*. Routledge.
- Do Ngoc Thong. (2014). Chương trình Ngữ văn trong nhà trường phổ thông Việt Nam và hướng phát triển sau 2015. *Phê bình văn học*.
- Do Quynh Huong. (2019). *Enseignement de l'exposé oral du guide touristique vietnamien francophone comme genre discursif et par les situations problèmes*. [Thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain et Université de Hanoi]
- École internationale Provence-Alpes-Côtes d'Azur. (2011). FLM/ FLE / FLS / FLSco. <http://www.ecole-internationale.ac-aix-marseille.fr/webphp/ei/images/francais/1erdegre/fle%20fls%20flsco%202011-2012def.pdf>
- Ekholm, E., Zumbunn, S. et Conklin, S. (2015). The relation of college student self-efficacy toward writing and writing self-regulation aptitude: writing feedback perceptions as a mediating variable. *Teaching in Higher Education*, 20(2), 197-207.
- Escorcia, D. et Fenouillet, F. (2011). Quel rôle de la métacognition dans les performances en écriture ? Analyse de la situation d'étudiants en sciences humaines et sociales. *Canadian Journal of Education*, 34(2), 53-76.
- Escorcia, D., Passerault, J.-M., Ros, C. et Pylouster, J. (2017). Profiling writers: Analysis of writing dynamics among college students. *Metacognition and Learning*, 12(2), 233-273. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11409-016-9166-6>
- Fenclová, M. (2014). Langue seconde, langue étrangère et aspects cognitifs. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 174, 147-155. <https://www.cairn.info/revue-ela-2014-2-page-147.htm>
- Ferretti, R. P. et Fan, Y. (2016). Argumentative writing. Dans C. MacArthur, S. Graham et J. Fitzgerald (dir.), *Handbook of writing research* (2e éd., p. 301-315). The Guilford Press.
- Flower, L. et Hayes, J. R. (1980). Identifying the organization of writing process. Dans L. W. Gregg et E. R. Steinberg (dir.), *Cognitive processes in writing* (p. 3-30). Lawrence Erlbaum Associates.
- Frippiat, D. et Marquis, N. (2010). Les enquêtes par Internet en sciences sociales : un état des lieux. *Population*, 65(2), 309-338.
- Galand, B. et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'auto-efficacité dans l'apprentissage et

- la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs, Horssérie*(5), 91-116. <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-91.htm>
- Germain, C. et Netten, J. (2005). Place et rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage d'une L2. *Babylonia*, 2(5), 7-10.
- Germain, C. et Netten, J. (2010). La didactique des langues : les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique. *Congrès Mondial de Linguistique Française*, 519-537. <http://dx.doi.org/10.1051/cmlf/2010100>
- Gingras, M.-È. et Belleau, H. (2015). Avantages et désavantages du sondage en ligne comme méthode de collecte de données : une revue de la littérature. Institut national de la recherche scientifique. <http://espace.inrs.ca/id/eprint/2678/1/Inedit02-15.pdf>
- Golder, C. et Favart, M. (2003). Argumenter c'est difficile... Oui, mais pourquoi ? Approche psycholinguistique de la production argumentative en situation écrite. *Études de linguistique appliquée*, 2(130), 187-209.
- Graham, S. (1991). A review of attribution theory in achievement contexts. *Educational Psychology Review*, 3, 5-39.
- Graham, S. (2018). A writer(s)-within-Community Model of Writing. Dans C. Bazerman, V. Verninger, D. Brandt et S. Graham (dir.), *The lifespan development of writing* (p. 272-325). National Council of English.
- Graham, S., Harris, K. R., MacArthur, C. et Santangelo, T. (2018). Self-regulation and writing. Dans D. H. Schunk et J. A. Greene (dir.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2e éd., p. 138-152). Routledge.
- Graham, S., Harris, K. R. et Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 207-241. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.08.001>
- Greene, J. A., Deekens, V. M., Copeland, D. Z. et Yu, S. (2018). Capturing and modeling self-regulated learning using think-aloud protocols. Dans D. H. Schunk et J. A. Greene (dir.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2e éd., p. 323-337). Routledge.
- Hadwin, A. et Oshige, M. (2011). Self-Regulation, Coregulation, and Socially Shared Regulation: Exploring Perspectives of Social in Self-Regulated Learning Theory. *Teachers College Record*, 113(2), 240-264.
- Harris, K. R. et Graham, S. (2017). Self-regulated strategy development: Theoretical bases, critical instructional elements, and future research. Dans R. Fidalgo et T. Olive (dir.), *Design principles for teaching effective writing: Theoretical and empirical grounded principles*. Brill Editions.
- Harris, K. R., Graham, S. et Mason, L. H. (2006). Improving the Writing, Knowledge, and Motivation of Struggling Young Writers: Effects of Self-Regulated Strategy Development With and Without Peer Support. *American Educational Research Journal*, 43(2), 295-340.

- Harris, K. R., Graham, S. et Santangelo, T. (2013). Self-regulated strategies development in writing: Development, Implementation, and scaling up. Dans H. Bembenuddy, T. J. Cleary et A. Kitsantas (dir.), *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines* (p. 59-88). Information Age Publishing Inc.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. Dans C. M. Levy et S. Ransdell (dir.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (p. 1-27). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R. et Nash, J. G. (1996). On the nature of planning in writing. Dans C. M. Levy et S. Ransdell (dir.), *Science of writing : Theories, methods, individual differences and applications* (p. 29-55).
- Hoang Van. (2010 a). *Dạy tiếng Anh không chuyên ở các trường Đại học Việt Nam: Những vấn đề lý luận và thực tiễn*. (NXB Đại học Quốc gia Hà Nội).
- Hoang Van. (2010 b). *The current situation and issues of the teaching of English in Vietnam*. http://www.ritsumei.ac.jp/acd/re/k-rsc/lcs/kiyou/pdf_22-1/RitsIILCS_22.1pp.7-18_HOANG.pdf
- Hoat dong khoa hoc. (2016). « Cái tôi » của người Việt Nam qua một giai đoạn phát triển. ChúngTa.com. https://www.chungta.com/nd/tu-lieu-tra-cuu/cai_toi_cua_nguoi_viet.html
- Hofer, M., Fries, S., Helmke, A., Kilian, B., Kuhnle, C., Zivkovic, I., Goellner, R. et Helmke, T. (2010). Value orientations and motivational interference in school-leisure conflict: The case of Vietnam. *Learning and Instruction*, 20(3), 239-249.
- Holec, H. (1986). La recherche en didactique du F.L.E. Futuribles. *Études de linguistique appliquée*, 64, 55-63.
- Huynh Thi Tram Sinh (2021). *Évolution des pratiques mises en place en contexte d'atelier d'écriture et leurs effets sur le développement de la compétence à écrire en français langue étrangère*. [Thèse de doctorat, Université de Montréal].
- Jean, É. (2015). Les enjeux liés à la collecte de données en ligne. *La Revue des Sciences de Gestion*, 272(2), 13-21.
- Jiao, J. (2012). *Aides à la rédaction universitaire pour un public chinois débutant. Conception d'une séquence FOU adaptée*. [Mémoire de master, Université Stendhal Grenoble 3].
- Karlen, Y. (2016). Differences in students' metacognitive strategy knowledge, motivation, and strategy use: A typology of self-regulated learners. *The Journal of Educational Research*, 109(3), 253-265. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.942895>
- Klein, P. D., Arcon, N. et Baker, S. (2016). Writing to learn. Dans C. A. MacArthur, S. Graham et J. Fitzgerald (dir.), *Handbook of writing research* (p. 243-256). The Guilford Press.
- Lam, R. (2014). Understanding EFL students' development of self-regulated learning in a process-oriented writing course. *Tesol journal*, 6(3), 527-553.

- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Lysenkova, U. (2004). *Dictionnaire français-russe (AST)*.
- MacArthur, C. et Graham, S. (2016). Writing research from a cognitive perspective. Dans C. MacArthur, S. Graham et J. Fitzgerald (dir.), *Handbook of writing research* (2e éd., p. 24-40). The Guilford Press.
- MacArthur, C. A., Philippakos, Z. A. et Ianetta, M. (2015). Self-regulated strategy instruction in college developmental writing. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 855-867. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000011>
- Magno, C. (2009). Self-regulation and approaches to learning in English composition writing. *TESOL journal*, 1, 1-16.
- Mason, L. H., Kubina, R. M., Kostewicz, D. E., Cramer, A. M. et Datchuk, S. (2013). Improving quick writing performance of middle-school struggling learners. *Contemporary Educational Psychology*, 38(3), 236-246. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.04.002>
- Melaouhia Ben Hamadi, H. (2014). Diversités culturelles et problèmes d'interférences. *Multilinguales*, 3, 159-170. <https://doi.org/10.4000/multilinguales.1642>
- Mercklé, P. (2008). LimeSurvey (1) : Construire des questionnaires en ligne, c'est facile ! [Billet]. *QUANTI/Sciences sociales*. <https://quanti.hypotheses.org/18>
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. (2011). *Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes*.
- Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. De Boeck.
- Ndengeyingoma, A., Montigny, F. de et Miron, J.-M. (2013). Analyse comparative des méthodes de collecte de données qualitatives utilisées auprès des adolescents. *Recherche en soins infirmiers*, 112(1), 26-35.
- Negretti, R. (2012). Metacognition in student academic writing: A longitudinal study of metacognitive awareness and its relation to task perception and evaluation of performance. *Written Communication*, 29(2), 142-179.
- Ngo Thi Thu Ha. (2011). *Argumentation et didactique du français langue étrangère pour un public vietnamien* [Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon II].
- Nguyen Huu Binh. (2013). *Stratégies et représentations de l'apprentissage du français langue étrangère chez des lycéens vietnamiens : description et étude de leur rapport avec les compétences linguistiques*. [Thèse de doctorat, Université de Liège].
- Nguyen Lan Phuong. (2012). *L'autoapprentissage guidé dans la rédaction de textes argumentatifs (Étude de cas au Département de français de l'université de Hanoï)*. [Mémoire de master, Université de Hanoï].

- Nguyen Thi Thanh Van. (2011). Language learners' and teachers' perceptions relating to learner autonomy- Are they ready for autonomous language learning? *VNU Journal of Science, Foreign Languages*, 27, 41-52.
- Nguyen Thi Lan Phuong et Phung Thuy Nhu. (2015). Innovation in English Language Education in Vietnam for ASEAN 2015 Integration: Current Issues, Challenges, Opportunities, Investments, and Solutions. *Academia.edu*.
- Nguyen Thi Le Hang. (2015). *Cái tôi trong giao tiếp của người Việt*.
<http://ssh.htu.edu.vn/nghien-cuu/cai-toi-trong-giao-tiep-cua-nguoi-viet.html>
- Nguyen Thuc Thanh Tin. (2015). Plaidoyer pour l'enseignement scientifique dans le programme des classes bilingues à Hochiminh-ville. *Synergies Pays Riverains du Mékong*, 7, 49-54.
- Nguyen Tuyen Son et Nguyen Huan Buu (2020). Unravelling Vietnamese Students' Critical Thinking and Its Relationship with Argumentative Writing. *Universal Journal of Educational Research*, 8(11B), 5972–5985.
<https://doi.org/10.13189/UJER.2020.082233>
- Nguyen Van Nhan. (2004). *Pronoms personnels du français et du vietnamien : études contrastives et analyse des erreurs en FLE*. [Thèse de doctorat, Université de Montréal].
- Organisation internationale de la Francophonie. (2019). Organisation internationale de la Francophonie – Langue française et diversité linguistique.
<http://observatoire.francophonie.org/>
- Oxford, R. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context* (2^e éd.). Routledge/Taylor & Francis.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Armand Colin.
- Perry, N. E. (1998). Young children's self-regulated learning and contexts that support it. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 715.
- Pham Thi Thanh Ha. (2013). *Le chantier d'écriture*. [Thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain].
- Philion, R., Bourassa, M., Leblanc, R., Plouffe, D. et Arcand, I. (2010). Persistance et réussite aux études postsecondaires : Étude d'un accompagnement personnalisé pour étudiants en situation d'échec. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(6), 1-27.
- Phuong, H. Y., Branden, K., Steendam, E. et Sercu, L. (2015). The impact of PPP and TBLT on Vietnamese students' writing performance and self-regulatory writing strategies. *ITL - International Journal of Applied Linguistics*, 166, 37-93.
10.1075/itl.166.1.02yen.
- Pierre. (2020). LimeSurvey – Adte.ca. <https://adte.ca/limesurvey/>

- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Pintrich, P. R. et De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Poncin, C., Houart, M., Baillet, D., Lanotte, A.-F. et Slosse, P. (2017). Les stratégies volitionnelles dans la réalisation autonome de tâches de synthèse, d'exercices et de mémorisation. De la recherche au soutien spécifique. Dans S. C. Cartier et L. Mottier Lopez (dir.), *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire : Perspectives francophones* (p. 85-114). Presse de l'Université du Québec.
- Riel, M. M. (2017). Digital technology in service of action research. Dans *The palgrave international handbook of action research*. Springer.
https://link.springer.com/chapter/10.1057/978-1-137-40523-4_38
- Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Éditions Ophrys.
- Russbach, L. (2018). *Apprendre par la lecture au secondaire : relation entre l'intervention pédagogique de l'enseignant avec un regard sur la multimodalité et l'interprétation des exigences de l'activité dans le processus d'apprentissage par la lecture*. [Thèse de doctorat, Université de Montréal].
- Sagaz, M. (2011). Contextualisation du CECR et pratiques méthodologiques locales : le cas du Japon. *Synergies*, 6, 75-83.
- Santangelo, T., Harris, K. R. et Graham, S. (2016). Self-regulation and writing. Meta-analysis of the self-regulation processes in Zimmerman and Risemberg's model. Dans C. A. MacArthur, S. Graham et J. Fitzgerald (dir.), *Handbook of writing research* (2^e éd.). The Guilford Press.
- Sasaki, M., Mizumoto, A. et Murakami, A. (2018). Developmental trajectories in L2 writing strategy use: A self-regulation perspective. *The modern language journal*, 102(2), 292-309. <https://doi.org/10.1111/modl.12469>
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches*. Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Soumeya, A. G. (2014). *Difficultés rencontrées par les étudiants de 3e année de Licence de français dans la rédaction de la lettre professionnelle : cas de la lettre de motivation*. Université Larbi Ben M'Hidi - Oum El Bouaghi.
- Sourceforge.net. (2021). *LimeSurvey vs. SurveyMonkey Comparison*.
<https://sourceforge.net/software/compare/LimeSurvey-vs-SurveyMonkey/>
- Stephenson, L.-B. et Crête, J. (2011). Studying political behavior: A comparison of Internet and telephone surveys. *International Journal of Public Opinion Research*, 23(1), 24-55.

- Terrisse, B., Larivée, S. J., Kalubi, J.-C. et Richard, D. (2012). Une étude évaluative des effets sur la réussite scolaire d'une mesure de diminution des effectifs dans les classes : l'utilisation d'une plateforme informatique (ATO) comme outil de collecte et d'analyse de données. Academia.edu.
- Thoër, C. (2011). L'entrevue en ligne : spécificités d'une méthode de plus en plus utilisée pour la recherche en santé. <http://blogsgrms.com/internetsante/2011/01/27/1%E2%80%99entrevue-en-ligne-specifi-cites-d%E2%80%99une-metho-de-de-plus-en-plus-utilisee-pour-la-recherche-en-sante/>
- Thyrion, F. (1997). *L'écrit argumenté : Questions d'apprentissage*. Peeters.
- Thyrion, F. (2004, août). *Les compétences d'écriture des étudiants en lettres : rôle de l'enseignement reçu et indicateurs de professionnalisation* [Communication orale]. 9e colloque de l'AIRDF, Québec, QC.
- Tran Thanh Ai. (2010). Quelques considérations sociolinguistiques sur l'enseignement du français au Vietnam. *Synergies Pays Riverains du Mékong*, 2, 27-34.
- Turellier, P.-Y. (2014). Fil du bilingue. <http://www.lefildubilingue.org/book/export/html/26>
- Turellier, P.-Y. (2017). *Il faut orienter les jeunes vers le plurilinguisme*. <http://www.globe-reporters.org/campagnes-passees/2016-2017-objectif-vietnam/culture-et-francophonie/article/il-faut-orienter-les-jeunes-vers-le-plurilinguisme>
- Université de Danang. (2019). Département de français. <http://ufl.udn.vn/vie/introduction/co-cau-to-chuc/khoa-tieng-phap.html>
- Université de Hanoï. (2016). Programme de formation de la Licence de français de l'Université de Hanoï. <http://www.hanu.vn/vn/mnu-khoa-dao-tao/204-tuyen-sinh/chuong-trinh-dao-tao/3397-chuong-trinh-dao-tao-nganh-ngon-ngu-phap-he-cu-nhan-chinh-quy.html>
- Université de Hanoï. (2017). Programme détaillé de la formation de licence de français à l'Université de Hanoï. Document inédit.
- Université de Hue. (2008). Programme de formation de Licence de français. https://hucfl.hueuni.edu.vn/vi/data/2018/1/CT%C4%90T_NGON_NGU_PHAP.pdf
- Université Nationale de Hanoï. (2019). Programme de formation de Licence de français selon le décret 23. <http://daotao.ulis.vnu.edu.vn/chuong-trinh-dao-tao-chat-luong-cao-theo-thong-tu-23-nganh-ngon-ngu-phap/>
- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques : Implications pour la recherche en langue française. *Psychologie canadienne*, 30, 662-678.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement* (2^e éd). De Boeck.

- Vi Van Dinh. (2010). *L'enseignement du français au Vietnam : état des lieux, défis et opportunités*. 2e Congrès de la CAP-FIPF : Le français et la diversité francophone en Asie-Pacifique, Sydney (vol. No 1, p. 319-326).
- Walton, D. N. (1992). *Plausible argument in everyday conversation*. Albany State University of New York Press.
- Weinstein, C. E. et Acee, T. W. (2013). Helping college students become more strategic and self-regulated learners. Dans H. Bembenuddy, T. J. Cleary et A. Kitsantas (dir.), *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines* (p. 197-236). Information Age Publishing Inc.
- Weinstein, C. E., Acee, T. W. et Jung, J. H. (2010). Learning strategies. Dans B. McGaw, P. L. Peterson et E. Baker (dir.), *International encyclopedia of education* (3^e éd., p. 323-329). Elsevier.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative research interviewing biographic narrative and semi-structured methods*. SAGE. <http://dx.doi.org/10.4135/9781849209717>
- Wolters, C. A. et Won, S. (2018). Validity and the use of self-report questionnaires to assess self-regulated learning. Dans D. H. Schunk et J. A. Greene (dir.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2e éd., p. 307-322). Routledge.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: design and methods* (6^e éd.). Sage Publications.
- Yuchen, C. (2019). La formation à distance comme lieu privilégié pour l'apprentissage autorégulé. Éducation 4.1 ! Distances, médiations des savoirs et des formations. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02461910>
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.
- Zimmerman, B. J. et Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on development of writing proficiency, *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862.
- Zimmerman, B. J. et Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73-101. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0919>
- Zimmerman, B. J. et Schunk, D. H. (2007). Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. Dans D. H. Schunk et B. J. Zimmerman (dir.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (p. 1-30). Lawrence Erlbaum.

Annexes

Annexe 1 : Relevé de notes des étudiants de FLV2

Relevé de notes des étudiants de FLV2 de la promotion 2017
 Département de français — Université de Hanoi
 Cours 1A – 2A – 3A
 Source : <http://web.hanu.vn/fr/mod/forum/view.php?id=2899>

	A	B	C	D	E	F	G	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	
1	BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO							BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO							BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO								
2	TRƯỜNG ĐẠI HỌC HÀ NỘI							TRƯỜNG ĐẠI HỌC HÀ NỘI							TRƯỜNG ĐẠI HỌC HÀ NỘI								
3	-----o0o-----							-----o0o-----							-----o0o-----								
4																							
5																							
6	ĐIỂM THI HỌC PHẦN HỆ ĐẠI HỌC CHÍNH QUY							ĐIỂM THI HỌC PHẦN HỆ ĐẠI HỌC CHÍNH QUY							ĐIỂM THI HỌC PHẦN HỆ ĐẠI HỌC CHÍNH QUY								
7	Chuyên ngành: Ngôn ngữ Pháp Khóa: Khóa 2017							Chuyên ngành: Ngôn ngữ Pháp Khóa: Khóa 2017							Chuyên ngành: Ngôn ngữ Pháp Khóa: Khóa 2017								
8	Học kỳ: Kỳ 1 Lần thi: Lần 1							Học kỳ: Kỳ 1 Lần thi: Lần 1							Học kỳ: Kỳ 2 Lần thi: Lần 1								
9	Môn học:FRA5100 Thực hành tiếng 1A (A1)							Môn học:FRA5101 Thực hành tiếng 2A (A2.1)							Môn học:FRA5102 Thực hành tiếng 3A (A3.1)								
10																							
11	STT	Lớp	Nghe	Đọc	Viết	Nói		STT	Lớp	Nghe	Đọc	Viết	Nói		STT	Lớp	Nghe	Đọc	Viết	Nói			
12	1	2P-17	8,0	9,0	4,0	2,5		1	2P-17	5,5	6,5	3,0	6		1	2P-17	6,0	4,0	6,0	4,0			
13	2	2P-17	8,5	9,5	7,0	6,5		2	2P-17	6,5	9,0	5,5	7,5		2	2P-17	5,0	7,5	7,5	7,5	5,0		
14	3	3P-17	8,0	9,0	4,5	7,5		3	3P-17	8,5	8,0	7,0	8		3	3P-17	7,0	8,5	6,0	7,0	7,0		
15	4	4P-17	9,0	9,0	7,0	6,0		4	4P-17	9,5	8,5	6,5	8		4	4P-17	7,5	10,0	8,0	8,0	7,0		
16	5	2P-17	7,5	9,0	8,5	7,0		5	2P-17	5,5	8,5	6,5	7,5		5	2P-17	5,5	6,0	7,0	7,5	7,5		
17	6	3P-17	8,5	9,0	6,0	8,5		6	3P-17	8,0	6,5	5,5	7,5		6	3P-17	7,5	8,5	5,5	8,0	8,0		
18	7	4P-17	10,0	10,0	10,0	5,5		7	1P-17	8,5	8,5	9,5	8,5		7	1P-17	6,5	6,0	3,0	6,0	6,0		
19	8	4P-17	8,0	10,0	7,0	5,0		8	4P-17	5,5	5,0	5,0	6		8	4P-17	8,5	7,5	5,5	6,5	6,5		
20	9	2P-17	8,0	8,0	3,5	5,5		9	2P-17	6,5	5,0	4,0	6,5		9	2P-17	7,0	8,0	7,0	8,0	8,0		
21	10	3P-17	7,5	9,5	5,5	8,5		10	3P-17	8,5	8,0	7,0	8		10	3P-17	6,5	9,5	6,0	8,0	8,0		
22	11	3P-17	7,5	9,5	5,5	6,0		11	3P-17	8,5	5,5	5,5	7		11	3P-17	6,5	8,5	7,5	8,0	8,0		
23	12	4P-17	8,5	10,0	7,0	4,5		12	4P-17	8,0	7,0	6,5	7,5		12	4P-17	7,0	9,0	6,0	6,0	6,0		
24	13	2P-17	7,5	10,0	7,5	7,0		13	2P-17	7,5	8,5	7,5	8		13	2P-17	9,0	10,0	7,0	7,0	7,0		
25	14	3P-17	8,5	9,5	4,0	6,5		14	3P-17	8,0	8,5	7,5	8		14	3P-17	9,5	7,0	6,5	7,0	7,0		
26	15	4P-17	7,0	9,0	6,5	5,0		15	4P-17	6,0	6,0	6,5	7		15	4P-17	8,0	9,0	8,5	8,5	8,5		
27	16	2P-17	8,5	9,5	5,5	7,0		16	2P-17	9,0	7,0	6,0	8		16	2P-17	6,5	8,0	8,0	6,0	6,0		
28	17	3P-17	9,0	10,0	5,0	7,0		17	3P-17	8,0	6,5	7,0	7,5		17	3P-17	7,0	7,0	7,5	8,0	8,0		
29	18	4P-17	9,0	9,0	6,5	7,5		18	4P-17	7,0	5,0	5,0	6,5		18	4P-17	6,5	6,0	4,5	4,5	4,5		
30	19	2P-17	7,5	8,0	5,0	5,5		19	2P-17	4,5	7,0	4,0	6		19	2P-17	7,0	7,0	6,5	6,5	6,5		
31	20	3P-17	9,5	9,5	5,5	6,5		20	3P-17	6,5	7,5	4,5	6,5		20	3P-17	7,0	5,5	5,0	8,5	8,5		
32	22	2P-17	9,5	9,0	7,0	8,0		22	2P-17	8,5	8,5	7,0	8		22	2P-17							
120	Redoublage																						
121	Nbr d'échecs																						
122	4 1 33 17																						
123	722,5 901,0 565,5 647,0																						
124	Note moyenne 7,2 8,9 5,6 6,4																						
125	Taux d'échecs 3,96% 0,99% 32,67% 16,83%																						

Annexe 2 : Note moyenne et taux d'échecs des étudiants de FLV2

La note moyenne et le taux d'échecs des étudiants de FLV2 de la promotion 2017
 Département de français — Université de Hanoi
 Cours de pratique de la langue 1A et 2A (année 2017-2018)
 Cours de pratique de la langue 3B et 4B (année 2018-2019)

Sessions	Compréhension orale	Compréhension écrite	Expression orale	Expression écrite
1A	Note moyenne	7,2	8,9	5,6
	Taux d'échecs	3,9 %	1,0 %	32,7 %
2A	Note moyenne	6,6	7,4	6,2
	Taux d'échecs	5,6 %	8,9 %	13,3 %
3B	Note moyenne	5,1	6,6	5,9
	Taux d'échecs	44,8 %	6,8 %	21,8 %
4B	Note moyenne	6,1	7,8	6,1
	Taux d'échecs	14,7 %	1,0 %	19,6 %

Annexe 3 : Analyse des écrits recensés

Référence	But	Question de recherche	Contexte	Cadre théorique	Type d'études	Outil de recherche	Résultats
Ching (2002)	Déterminer l'efficacité de l'enseignement des stratégies d'autorégulation dans le réajustement de la perception des étudiants en ingénierie sur la rédaction et équiper aux étudiants des stratégies permettant d'améliorer leur performance rédactionnelle	Comment les stratégies et l'enseignement des stratégies pourraient-ils aider les étudiants à planifier et réviser leur rédaction ? Les connaissances et la compétence d'autorégulation permettraient-elles d'améliorer la performance, l'auto-efficacité et l'autodétermination ?	Apprentissage de la rédaction de dissertations en langue seconde chez les étudiants en ingénierie dans une université en Malaisie	Olson (1992), Lannon (1998)	Recherche quasi expérimentale	Questionnaire sur l'autorégulation, corpus des écrits, questionnaires avant et après l'intervention didactique, fiches d'observation des enseignants	<p>Les améliorations sont dues essentiellement à 4 stratégies : autoévaluation de la progression de la tâche, utilisation de connaissances antérieures pour argumenter, recherche d'informations et recours à une personne-ressource pour réviser leurs textes.</p> <p>L'intervention avec des stratégies d'autorégulation a permis aux étudiants de changer leur perception de l'auto-efficacité (Après l'intervention, la plupart des étudiants comprennent que les erreurs relevées sont de bonnes leçons pour les tâches suivantes).</p> <p>L'influence des stratégies sur la performance n'est pas claire parce que les étudiants observés sont déjà en bonne performance au départ.</p>
Colognesi et Van Nieuwenhoven (2016)	Mettre au jour un dispositif innovant pour faire évoluer la compétence rédactionnelle des élèves et pour produire des connaissances	Quelle est l'influence des stratégies d'autorégulation métacognitive proposées aux élèves ?	Apprentissage de la rédaction au primaire en langue maternelle	Médiations métacognitives et les compétences métacognitives (Efklides, 2008, Noël, 1997), Chantier d'écriture	Recherche quasi expérimentale	Corpus des écrits des élèves, observation, dispositif « Itinéraire » et questionnaire	<p>Les élèves prennent conscience de l'intérêt des réécritures, de la nécessité de revenir sur la version précédente pour l'améliorer et des points à modifier ou ajouter (titre, dessin, nom de l'auteur, adjectifs pour décrire leur doudou, paragraphe, idée), de la compréhensibilité de leur texte.</p> <p>La compétence d'autorégulation</p>

	nouvelles sur les stratégies permettant d'optimiser le développement de la compétence rédactionnelle			(Jolibert, 1989)			manifestée : repenser le processus pour être plus efficace la prochaine fois, faire un plan de la rédaction Les médiations métacognitives ont permis aux élèves de prendre conscience de l'influence des activités d'étayage et des autres sur leur propre évolution. Le sentiment de pouvoir réussir la rédaction et d'avoir de l'aide pour rédiger les a motivés. Les élèves ont évolué grâce aux médiations métacognitives avant, pendant et après les activités rédactionnelles. Ils ont une qualité d'analyse de plus en plus fine, soutenue par les caractéristiques du texte à produire. Le degré de satisfaction des élèves a changé.
Harris, Graham et Mason (2006)	Déterminer l'efficacité du dispositif SRSD pour aider les élèves qui sont en difficulté en rédaction et issus des familles de faibles revenus	Comment le SRSD aide-t-il les élèves en difficulté à planifier leur activité rédactionnelle et améliorer leurs écrits ?	Apprentissage de la rédaction de simples textes narratifs, informatifs et argumentatifs au primaire en langue maternelle	Le dispositif SRSD) (Graham, Harris et Mason, 2005 ; Graham, MacArthur, Schwartz et Voth, 1992 ; MacArthur, Schwartz et Graham, 1991)	Recherche quasi expérimentale	Le dispositif SRSD Questionnaire	1. Les élèves ayant utilisé le dispositif SRSD : – ont mis plus de temps (presque 5 minutes) pour la planification de l'activité rédactionnelle qu'avant l'intervention pédagogique (environ 15 secondes). – ont mis plus de temps pour planifier la rédaction de textes informatifs que pour des textes narratifs. – ont écrit des textes narratifs plus longs et ont plus d'éléments basiques d'une histoire dans leurs textes que les élèves du groupe contrôle. – ont produit des textes de meilleure qualité que les élèves du groupe contrôle.

							<p>– ont retenu plusieurs stratégies de planification (lister des idées, noter les idées, faire un plan, organiser les notes) et des éléments spécifiques d’une histoire (introduction, développement, conclusion, personnages, événements, émotions, lieu, moment, description de la scène).</p> <p>2. Les élèves ayant utilisé le dispositif SRSD et travaillé par paires ont plus d’éléments de base d’une histoire dans leurs textes que les élèves avec seulement SRSD.</p> <p>3. 70 % des élèves apprécient les stratégies spécifiques pour rédiger un type de texte parce qu’elles les aident à rechercher des idées et à mieux rédiger leurs textes</p>
Harris, Graham et Santangelo (2013)	Évaluer l’efficacité du SRSD dans l’enseignement de la rédaction de textes aux élèves à l’école primaire	Comment l’enseignement des stratégies d’autorégulation facilite-t-il la rédaction chez les élèves au primaire ?	Apprentissage de la rédaction au primaire en langue maternelle	Le dispositif SRSD (Graham, Harris et Mason, 2005 ; Graham, MacArthur, Schwartz et Voth, 1992 ; MacArthur, Schwartz et Graham, 1991)	Recherche quasi expérimentale	Le dispositif SRSD	<p>La plupart des élèves sont capables d’utiliser les stratégies TREE (Topic sentence, 3 Reasons or more, Explain reasons, Ending) et d’autoréguler leur apprentissage sans aide de l’enseignante après trois tâches rédactionnelles. Quelques élèves plus faibles peuvent rédiger de manière autorégulée et autonome après quatre tâches.</p> <p>Avec l’enseignante, les élèves peuvent donner leurs remarques sur leur manière d’autoréguler l’apprentissage, envisager de nouvelles situations où ils pourront réutiliser les stratégies acquises</p>

Lam (2014)	Mettre en relation l'enseignement des stratégies et le développement des connaissances métacognitives Connaître le processus d'autorégulation dans l'apprentissage de la rédaction en anglais langue étrangère	Comment le cours de rédaction avec l'enseignement des stratégies développe-t-il chez les étudiants les connaissances métacognitives et facilite le développement de l'apprentissage autorégulé ?	Apprentissage de la rédaction en anglais langue étrangère chez 4 étudiants cantonais d'une université à Hongkong	Flavell (1979) et Victori (1999)	Recherche quasi expérimentale	Autodescription des comportements filmés (stimulated recalls), entrevus, suivi de l'apprentissage, corpus des écrits, journal de bord	3 étudiants ont acquis et utilisé des connaissances sur les stratégies d'autorégulation de la rédaction : le remue-méninges et la carte heuristique pour planifier des idées, la stratégie de remise en ordre pour assurer la cohérence du texte 2 étudiants ont utilisé la stratégie de résolution de problème pour organiser les idées. Une étudiante a choisi de réviser dans l'ensemble à l'accomplissement de son entière ébauche. Trois autres révisent durant la formulation d'idées. 3 étudiants trouvent qu'ils sont devenus plus stratégiques en autorégulation, et qu'ils ont développé surtout la stratégie d'autoévaluation
MacArthur , Philippakos et Ianetta (2015)	Mettre en évidence les influences du SRSD sur la performance en rédaction, les améliorations grammaticales, l'acquisition de la compétence d'autorégulation	Les étudiants du groupe expérimental obtiennent-ils une meilleure performance en rédaction et une amélioration grammaticale ? Ont-ils les améliorations concernant l'auto-efficacité, les objectifs, les	Apprentissage de la rédaction en langue maternelle et seconde chez 276 étudiants de 2 universités américaines	Le dispositif SRSD (Graham et al., 2013 ; Harris et Graham, 2009)	Recherche quasi expérimentale	Entrevue avec des enseignants, observation de classe, corpus des écrits des étudiants	Le groupe expérimental atteint 2,5 points sur l'échelle de 7, alors que le groupe témoin atteint 1.0 concernant la qualité des écrits. Les améliorations grammaticales ne sont pas claires dans les résultats obtenus. Le groupe expérimental a un sentiment d'auto-efficacité plus fort, définit des objectifs de maîtrise plus exigeants, obtient plus de connaissances sur les genres de texte et les structures de textes. Selon les enseignants, les stratégies d'autorégulation ont aidé les étudiants

		perceptions de la rédaction ?					à mieux contrôler leur rédaction.
Mason, Kubina, Kostewicz, Cramer et Datchuk (2013)	Déterminer les impacts de l'apprentissage des stratégies d'autorégulation sur les performances des élèves	1. Quel est l'impact du SRSD sur les performances des élèves en rédaction de textes argumentatifs ? 2. Les élèves perçoivent-ils l'efficacité de l'intervention sur leur performance en rédaction ?	Apprentissage de la rédaction au secondaire en langue maternelle	SRSD dans l'apprentissage de la rédaction pour des étudiants en difficulté (Mason et Kubina, 2011)	Recherche quasi expérimentale	Le dispositif SRSD Test Corpus des écrits des élèves	Les changements dus à l'acquisition des stratégies : 1. Les élèves sont devenus indépendants dans les tâches de rédaction rapide de 10 minutes. 2. Leurs textes sont mieux organisés et convaincants. 3. Le nombre de mots est plus élevé. 4. Le nombre d'éléments est plus élevé. La perception des élèves : 33 élèves ont apprécié les stratégies POW + TREE et les ont trouvées efficaces. 5/33 ont utilisé ces stratégies dans d'autres tâches.
Negretti (2012)	Examiner comment les perceptions des tâches rédactionnelles des étudiants débutants, leur conscience métacognitive des stratégies et l'évaluation de la performance se développent au fil du temps.	1. Quelles sont les perceptions de la tâche rédactionnelle des étudiants débutants ? Comment ces perceptions évoluent-elles avec le temps ? 2. Quelle est la conscience métacognitive des étudiants débutants des	Apprentissage de la rédaction universitaire (analyse de texte, texte narratif, texte argumentatif et article scientifique) en langue seconde/langue maternelle chez les étudiants débutants	Schraw et Dennison (1994) (interdisciplinaire et approche longitudinale) et Hyland, (2007) (rhetorical consciousness)	Recherche descriptive	Journal de bord et écrits des étudiants lors d'un semestre	1. La tâche est perçue en termes communicatifs et rhétoriques. Les étudiants sont conscients de la relation entre le développement de stratégies personnelles et spécifiques de la tâche et la performance en termes d'efficacité rhétorique. Évolution : Leur minimale interprétation des exigences de la tâche est devenue plus complexe et ils étaient mieux engagés à la tâche. 2. La conscience métacognitive des étudiants se compose de conscience déclarative, de conscience procédurale

		<p>stratégies d'autorégulation ? Comment cette conscience se développe-t-elle au fil du temps ?</p> <p>3. Comment les étudiants débutants utilisent-ils cette conscience métacognitive pour contrôler, autoréguler et évaluer leur performance ?</p>					<p>et de conscience conditionnelle. Cette conscience métacognitive se traduit par l'autorégulation : les décisions, les choix et la gestion.</p> <p>Évolution : La conscience déclarative au début leur a permis de développer deux autres types de consciences en les adaptant à la rhétorique et aux objectifs personnels.</p> <p>3. Au début, les étudiants ne connaissaient pas les critères d'autoévaluation. Ils ont accordé l'importance à l'accomplissement plus que la qualité et ont eu la tendance d'une autoévaluation excessivement optimiste ou négative.</p>
Escorcía, Passerault, Ros, et Pylouster (2017).	<p>Analyser les stratégies d'autorégulation lors des étapes de la rédaction</p> <p>Identifier les approches de rédaction</p> <p>Mettre en relation l'autorégulation et la performance en rédaction</p>	<p>Quel est le dynamisme de l'autorégulation de la rédaction chez les étudiants ?</p> <p>Quelles approches les étudiants utilisent-ils pour atteindre les exigences de la rédaction universitaire ?</p> <p>Quelle est la relation entre les stratégies</p>	Apprentissage de la rédaction de la synthèse à l'université en langue maternelle chez les étudiants français en sciences humaines	Zimmerman et Risemberg (1997)	Recherche descriptive	Observation filmée, protocole de réflexion verbalisée, grille d'évaluation de la performance, le corpus des écrits	<p>La nature, la fréquence et la durée de la planification, de la révision et les stratégies d'autorégulation varient selon les étapes (avant ou pendant la rédaction)</p> <p>Les changements les plus remarquables ont lieu à l'étape finale de la rédaction</p> <p>Les 27 étudiants sont novices en autorégulation, mais les étudiants peuvent être classés en 3 types de profils : transcripteur précis (precise transcriber), réviseur actif (active reviser) et auteur spontané (spontaneous writer)</p> <p>La performance est positivement et significativement relative avec les stratégies comme la prise de notes et la</p>

		(cognitives et métacognitives) et la performance des étudiants ?					rédaction de la fiche de lecture
Magno (2009)	Déterminer la corrélation entre les approches d'apprentissage et l'autorégulation de l'apprentissage dans le contexte de la rédaction de textes en anglais langue seconde	Quelle est la corrélation entre l'autorégulation et les approches d'apprentissage lors du contexte d'apprentissage de l'anglais langue seconde dans des universités à Manille (Philippines) ?	Apprentissage de la rédaction en langue seconde chez 294 étudiants philippins d'anglais, linguistique, littérature, communication et journalisme	Zimmerman et Kitsantas (1997)	Recherche corrélationnelle	Questionnaires (The Revised learning process questionnaire-two factorial et Academic Self-regulated Learning scale)	La stratégie de mémoire a obtenu le score le plus élevé parmi les stratégies d'autorégulation Les stratégies d'autorégulation étaient significativement corrélées avec l'approche en profondeur de l'apprentissage, sauf les stratégies de structuration d'environnement et de recherche d'aide. L'approche en profondeur a significativement augmenté la variance de toutes les stratégies d'autorégulation, alors que l'approche de surface n'a fait augmenter que la variance de la stratégie de mémoire.
Poncin, Houart, Baillet, Lanotte, et Slosse (2017)	Analyser la relation entre la nature de la tâche et les stratégies volitionnelles Identifier les stratégies volitionnelles déclarées qui différencient les étudiants qui n'éprouvent pas de difficultés à	Quelle est la nature des stratégies volitionnelles mobilisées par les étudiants ? Quel est le lien entre ces stratégies et la nature de la tâche et le profil volitionnel des étudiants ?	Apprentissage de la rédaction de la synthèse dans des universités belges (sans précision sur la langue) c	Volition, stratégies volitionnelles (Corno, 1986, 1989, 1993, 2001 ; Cosnefroy, 2011)	Recherche descriptive	Questionnaire sur les stratégies volitionnelles externes et internes	Les stratégies volitionnelles sont différemment utilisées en fonction de la tâche (synthèse, mémorisation ou exercice) et du profil d'étudiant (profil 1 : « je m'y mets facilement et j'y reste jusqu'au bout ») Les stratégies autorapportées les plus utilisées pour toutes les tâches : gérer l'environnement (aménagement du lieu de travail et préparation du matériel), contrôler des émotions (la réussite d'une tâche et la peur d'échec), gérer le temps et choisir des ressources

	se mettre au travail et à y rester des autres, en fonction des tâches réalisées Suggérer des pistes d'aide						informationnelles
Sasaki, Mizumoto et Murakami (2018)	Décrire le développement longitudinal de l'utilisation des 3 stratégies fréquentes de rédaction en langue seconde (la planification globale, la planification locale, la traduction de L1 à L2) en interaction avec les variables cognitives, affectives et environnementales	1. Comment l'utilisation des 3 stratégies d'écriture (la planification globale, la planification locale, la traduction de L1 à L2) évolue-t-elle sur une période d'observation de 3,5 ans ? 2. Comment les variables cognitives, affectives et environnementales influencent-elles l'évolution mentionnée dans la question précédente ?	Apprentissage de la rédaction en langue seconde chez 37 étudiants des universités japonaises	Oxford (2017) : Modèle d'autorégulation stratégique	Recherche descriptive	Protocole de rappel stimulé, les notes des écrits des étudiants, CELT (test de compréhension en anglais) pendant 4 années universitaires et 5 entrevues annuelles	1. Le développement de l'utilisation de stratégies d'apprentissage de langues a été différemment influencé par des facteurs cognitifs et environnementaux tant au niveau du groupe qu'au niveau individuel. 2. Le développement de l'autorégulation des étudiants a permis d'expliquer les différences observées dans l'utilisation des trois stratégies (planification globale, planification locale et la traduction de L1 à L2). 3. La motivation des étudiants liée aux expériences d'études à l'étranger peut être un facteur clé pour comprendre ce développement.

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT
PHIẾU THÔNG TIN VỀ ĐỀ TÀI NGHIÊN CỨU VÀ XÁC NHẬN ĐỒNG Ý THAM GIA

À l'enseignante :

Giảng viên:

Intitulé de la recherche :

**L'autorégulation de l'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs chez
des étudiants vietnamiens du parcours de français langue vivante 2**

Tên đề tài: Quá trình tự học viết nghị luận của sinh viên Việt Nam

học tiếng Pháp ngoại ngữ 2

Étudiante-chercheuse

Lan-Phuong Nguyen, étudiante en doctorat

Nghiên cứu sinh

Département de Psychopédagogie et d'Andragogie

Faculté des sciences de l'éducation - Université de Montréal

Courriel :

Téléphone :

Lan-Phuong Nguyen, nghiên cứu sinh

Phân khoa Tâm lý sư phạm và Sư phạm

Khoa Khoa học giáo dục – Đại học Montréal

Email:

Điện thoại :

Directrice de recherche

Sylvie Cartier, professeure titulaire

Giáo sư hướng dẫn

Département de Psychopédagogie et d'Andragogie

Faculté des sciences de l'éducation - Université de Montréal

Courriel :

Téléphone :

Sylvie Cartier, giảng viên chính

Phân khoa Tâm lý sư phạm và Sư phạm

Khoa Khoa học giáo dục – Đại học Montréal

Email:

Điện thoại :

Cette recherche est financée par le Programme canadien de bourses de la Francophonie (PCBF)
Đề tài nghiên cứu được tài trợ bởi Chương trình học bổng của Cộng đồng Pháp ngữ tại Canada
(PCBF)

Vous êtes invité(e) à participer à ce projet de recherche. Votre participation est volontaire. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à l'étudiante-chercheuse de ce projet lors de la rencontre virtuelle avec elle.

Bạn được mời tham gia đề tài nghiên cứu này. Bạn tham gia trên cơ sở tự nguyện. Trước khi chấp thuận tham gia, xin bạn dành chút thời gian đọc tài liệu này để nắm rõ mọi thông tin về việc tham gia đề tài. Bạn có thể đặt các câu hỏi khác với nghiên cứu sinh thực hiện đề tài này qua cuộc gặp trực tuyến.

A. RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

THÔNG TIN TỚI NGƯỜI THAM GIA

1. Objectifs du projet de recherche

Mục đích nghiên cứu

Ce projet vise à identifier les stratégies que des étudiants vietnamiens de français langue vivante 2 (FLV2) auront mis en œuvre lors de leur apprentissage autorégulé de la rédaction de texte argumentatif en français langue étrangère. Les résultats seront publiés dans une thèse de doctorat.

Đề tài này nhằm tìm ra các chiến lược được sinh viên Việt Nam học tiếng Pháp ngoại ngữ 2 sử dụng trong quá trình tự học viết nghị luận bằng tiếng Pháp. Kết quả nghiên cứu sẽ được công bố trong khuôn khổ một luận án tiến sĩ.

Nous souhaitons recruter 1 enseignante pour le journal de bord en ligne.

Chúng tôi mong muốn mời được 1 giảng viên tham gia điền nhật ký môn học trực tuyến.

Le projet est autorisé par l'Université de Montréal et du Département de français de l'Université de Hanoï.

Đề tài được thực hiện với sự đồng ý của Đại học Montréal và Khoa Pháp – Đại học Hà Nội.

2. Participation à la recherche

Tham gia nghiên cứu

Vous êtes sollicitée pour participer à ce projet, car vous êtes enseignante du parcours FLV2 et vous donnez le cours de rédaction de texte argumentatif.

Bạn được mời tham gia đề tài nghiên cứu này vì bạn là giảng viên tiếng Pháp cho đối tượng sinh viên FLV2 và bạn đang dạy môn Viết nghị luận.

Votre participation au projet de recherche est entièrement volontaire. Si vous y consentez, votre participation consiste à participer à :

Sự tham gia của bạn vào nghiên cứu là hoàn toàn tự nguyện. Nếu bạn đồng ý, bạn sẽ thực hiện các việc sau:

Compléter un journal de bord, à la fin de chaque séance de cours de rédaction de texte argumentatif et dans un lieu qui vous conviendra. Ce journal de bord portera sur le contexte de l'apprentissage de la rédaction de texte argumentatif et servira à collecter des informations sur les objectifs, les activités et les critères d'évaluation de chaque séance de cours. Vous pourrez compléter le journal de bord en français ou en vietnamien. Ces renseignements seront nécessaires pour comprendre le contexte de la recherche.

Điền nhật ký lớp học vào cuối mỗi buổi học viết nghị luận tại địa điểm tùy chọn. Nhật ký lớp học bao gồm các mô tả về giờ học như mục tiêu, các hoạt động và tiêu chí đánh giá của từng buổi học. Bạn có thể điền thông tin bằng tiếng Pháp hoặc tiếng Việt. Các thông tin này rất cần thiết để hiểu rõ hoàn cảnh nghiên cứu của luận án.

3. Avantages et bénéfices

Lợi ích

- *Vous contribuerez à une meilleure compréhension psychopédagogique sur l'apprentissage autorégulé de la rédaction de texte.*

Bạn sẽ đóng góp vào việc nâng cao nhận thức về quá trình tự học dưới góc nhìn của tâm lý giáo dục.

- *Votre participation vous donnera l'occasion d'acquérir de différentes stratégies d'autorégulation vous permettant d'améliorer votre apprentissage de la rédaction.*

Việc bạn tham gia sẽ cho bạn cơ hội lĩnh hội được các chiến lược tự học giúp bạn cải tiến nội dung môn kỹ năng viết.

4. Risques et inconvénients

Rủi ro và những bất tiện

La recherche utilisera le temps de classe normalement réservé à l'enseignement ce qui aura l'inconvénient de retirer environ 5 minutes d'enseignement à la fin de votre cours. Cependant, les activités sont en lien avec l'enseignement qui était prévu ce qui amenuisera cet inconvénient.

Việc lấy dữ liệu sẽ chiếm khoảng 5 phút cuối mỗi buổi học. Tuy nhiên, các hoạt động có liên quan đến môn học nên sẽ ảnh hưởng đến việc học sẽ được giảm thiểu.

5. Confidentialité

Bảo mật

L'étudiante-chercheuse prendra les moyens nécessaires afin que les renseignements personnels que vous lui donnerez demeurent confidentiels. Ces moyens sont les suivants :

Nghiên cứu sinh thực hiện đề tài sẽ áp dụng các biện pháp cần thiết để đảm bảo tính bảo mật các thông tin do bạn cung cấp. Các biện pháp đó bao gồm:

- *Les formulaires d'information et de consentement signés et le dossier de recherche demeureront confidentiels, de la collecte des données jusqu'à la publication des résultats de recherche. En aucun temps, votre identité ne sera dévoilée.*

Phiếu thông tin và xác nhận đồng ý tham gia đã ký và bộ hồ sơ nghiên cứu sẽ được bảo mật, từ bước thu thập dữ liệu đến công bố kết quả nghiên cứu. Thông tin cá nhân bảo đảm không bị tiết lộ ở bất kỳ giai đoạn nào của nghiên cứu.

- *Le dossier de recherche (le présent formulaire, le journal de bord) sera conservé dans un disque dur verrouillé et gardé par l'étudiante-chercheuse. Les fichiers informatiques seront enregistrés sur l'ordinateur sécurisé de l'étudiante-chercheuse.*

Bộ hồ sơ nghiên cứu (phiếu thông tin và xác nhận đồng ý tham gia, nhật ký lớp học) sẽ được lưu trữ trong ổ cứng ngoài của nghiên cứu sinh, có khoá mã và được bảo mật bởi nghiên cứu sinh. Các tập tin sẽ được lưu cả trong máy tính cá nhân của nghiên cứu sinh thực hiện dự án.

- *Seules l'étudiante-chercheuse de recherche connaît votre identité*
Chỉ có nghiên cứu sinh biết được thông tin cá nhân của bạn.
- *Conservation du dossier de recherche : Les renseignements et données de recherche seront conservés par l'étudiante-chercheuse. Ils seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette période.*

Lưu trữ bộ hồ sơ nghiên cứu: Các thông tin và dữ liệu sẽ được lưu giữ và bảo mật bởi nghiên cứu sinh. Toàn bộ dữ liệu sẽ được huỷ sau 7 năm kể từ ngày đề tài hoàn thành. Chỉ các dữ liệu liên quan đến danh tính của bạn sẽ được lưu lại sau thời gian đó.

6. Compensation

Quà tặng

Aucune compensation n'est prévue pour le participant.

Không có quà tặng cho người tham gia.

7. Communication des résultats aux participants

Thông báo kết quả nghiên cứu đến người tham gia

Il nous fera plaisir de vous communiquer les résultats de la recherche obtenus grâce à votre participation. Dans ce but seulement, vous pouvez nous indiquer une adresse courriel afin que nous puissions vous faire parvenir un résumé des principaux résultats de recherche. Votre adresse courriel sera consignée dans un document indépendant des données de recherche.

Chúng tôi sẽ rất vui mừng được thông báo kết quả nghiên cứu thu được nhờ có sự đóng góp tham gia của bạn. Để có thể chia sẻ kết quả nghiên cứu, bạn hãy để lại cho chúng tôi địa chỉ thư điện tử của bạn. Địa chỉ thư điện tử của bạn sẽ được lưu và bảo mật trong một tệp dữ liệu riêng.

8. Déclaration de liens d'intérêt

L'étudiante-chercheuse enseignait et continuera à enseigner dans l'établissement après son doctorat. Toutefois, l'étudiante-chercheuse atteste de la prise de conscience de cette situation et de la réflexion éthique qu'il s'impose face à ce double rôle. En conséquence, elle s'engage à respecter les obligations liées à ces divers rôles et à agir dans le meilleur intérêt des participants. Nghiên cứu sinh đã từng dạy và sẽ tiếp tục dạy ở khoa sau khi hoàn thành luận án. Tuy nhiên, nghiên cứu sinh ý thức rõ về thực tế đó và các vấn đề đạo đức khoa học liên quan đến vai trò kép nghiên cứu sinh-giảng viên của mình. Vì vậy, nghiên cứu sinh cam kết đảm bảo lợi ích tối ưu của những người tham gia đề tài.

9. Droit de retrait

Quyền rút lui

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous.

Sự tham gia của bạn hoàn toàn trên cơ sở tự nguyện và bạn có thể rút lui không tham gia nữa mà chỉ cần thông báo cho nghiên cứu sinh thực hiện đề tài. Bạn không cần giải thích lý do rút lui và sẽ không phải chịu bất kỳ trách nhiệm nào.

Si vous décidez de vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec l'étudiante-chercheuse au numéro de téléphone ou à l'adresse courriel indiqués à la fin de ce formulaire.

Nếu bạn quyết định rút lui, xin thông báo quyết định của bạn tới nghiên cứu sinh theo số điện thoại hoặc địa chỉ thư điện tử đăng ký phía cuối của phiếu này.

À votre demande, tous les renseignements personnels et les données déjà collectées pourront être détruits au cas de retrait.

Theo yêu cầu của bạn, mọi thông tin cá nhân và dữ liệu đã được thu thập sẽ được tiêu huỷ trong trường hợp bạn rút lui.

Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

Tuy nhiên, việc yêu cầu huỷ bỏ kết quả nghiên cứu liên quan đến bạn sẽ không thể thực hiện được nếu bạn yêu cầu rút lui sau khi luận án đã được nộp lên hội đồng nhà trường.

10. Utilisation des données de recherche

Sử dụng dữ liệu

Les données de recherche ne seront utilisées qu'aux fins de la présente recherche.

Các dữ liệu thu thập được sẽ chỉ được dùng để thực hiện các mục tiêu của đề tài nghiên cứu này.

B. DÉCLARATION DU PARTICIPANT

- Je reconnais qu'on m'a expliqué clairement la nature de ma participation à la recherche.
Tôi đã được giải thích rõ ràng về việc tham gia vào đề tài này
- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon consentement à participer à la recherche aux conditions énoncées dans le présent formulaire.
Tôi hiểu rằng tôi có thời gian để suy nghĩ trước khi ký chấp thuận tham gia nghiên cứu với những điều kiện nêu rõ trong phiếu này.

- Je peux poser des questions à l'étudiante-chercheuse et exiger des réponses satisfaisantes.

Tôi có thể đặt câu hỏi cho nghiên cứu sinh và yêu cầu trả lời thoả đáng.

- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage l'étudiante-chercheuse de ses responsabilités.

Tôi hiểu rằng khi tham gia nghiên cứu này, tôi không từ bỏ bất kỳ quyền hạn cá nhân nào của bản thân, cũng như không miễn mọi trách nhiệm cho nghiên cứu sinh.

C. CONSENTEMENT

XÁC NHẬN ĐỒNG Ý THAM GIA

J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et, en faisant parvenir le formulaire rempli avec des données personnelles à l'adresse de courriel de l'étudiante-chercheuse, je consens à participer aux activités de recherche présentées dans la rubrique « Participation à la recherche ».

Tôi đã đọc phiếu thông tin và xác nhận đồng ý tham gia này. Bằng việc gửi phiếu đã điền thông tin cá nhân tới địa chỉ thư điện tử của nghiên cứu sinh, tôi đồng ý tham gia các hoạt động nghiên cứu đã nêu trong mục "Tham gia nghiên cứu"

- *Je consens à donner mon adresse courriel pour recevoir un résumé des résultats de la recherche :*

Tôi đồng ý cung cấp địa chỉ thư điện tử để nhận tóm tắt kết quả nghiên cứu.

Oui

Non

Đồng ý.

Không đồng ý

Je souhaite recevoir le résumé des résultats à l'adresse courriel suivante:

Tôi muốn nhận tóm tắt kết quả nghiên cứu vào địa chỉ thư điện tử dưới đây:

.....

- *Je consens à participer avec le*

pseudonyme :

Tôi đồng ý tham gia với biệt danh sau:

Date (Ngày tháng năm)

Nom et prénom (Họ và tên):

D. ENGAGEMENT DE L'ÉTUDIANTE-CHERCHEUSE

CAM KẾT PHÍA NGHIÊN CỨU SINH

- J'ai expliqué au participant les conditions de sa participation au projet de recherche.
Tôi đã giải thích với người tham gia về các điều kiện tham gia đề tài nghiên cứu.
- J'ai répondu aux questions posées et je me suis assuré de la compréhension du participant de leur participation.
Tôi đã trả lời các câu hỏi và đảm bảo người tham gia đã hiểu về việc tham gia đề tài nghiên cứu.
- Je m'engage à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.
Tôi cam kết tuân theo các điều khoản thoả thuận trong phiếu này.
- Je certifie que je remettrai au participant la copie du formulaire signé et daté du présent formulaire après avoir reçu le formulaire rempli d'informations personnelles du participant.
Tôi xác nhận sẽ gửi cho người tham gia bản sao của phiếu này đã có chữ ký sau khi nhận được phiếu đã điền thông tin cá nhân của người tham gia.

Signature de l'étudiante-chercheuse :

Date :

Chữ ký của nghiên cứu sinh

Ngày tháng năm

Nom :

Prénom :

Họ

Tên

E. PERSONNES-RESSOURCES

LIÊN LẠC

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Lan-Phuong Nguyen à l'adresse [courriel lan.phuong.nguyen@umontreal.ca](mailto:lan.phuong.nguyen@umontreal.ca)

Nếu có bất kỳ câu hỏi nào liên quan đến đề tài nghiên cứu hoặc muốn rút lui khỏi nghiên cứu,
xin mời liên lạc với Lan-Phuong Nguyen bằng thư điện tử lan.phuong.nguyen@umontreal.ca

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie par courriel à l'adresse cerep@umontreal.ca ou par téléphone au 514-343-6111 poste 1896 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>

Nếu bạn có bất kỳ thắc mắc nào về quyền hạn hoặc trách nhiệm của nghiên cứu sinh đối với sự tham gia đề tài của bạn, bạn có thể liên lạc với Hội đồng thẩm định các điều kiện đạo đức nghiên cứu khoa học trong lĩnh vực giáo dục và tâm lý theo địa chỉ thư điện tử cerep@umontreal.ca hoặc theo số điện thoại 514-343-6111, số máy lẻ 1896, hoặc tra cứu trên trang điện tử <http://recherche.umontreal.ca/participants>

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514-343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca

Mọi khiếu nại liên quan đến việc tham gia đề tài nghiên cứu của bạn có thể gửi đến ban thanh tra trường Đại học Montreal qua số điện thoại 514-343-2100 hoặc qua thư điện tử theo địa chỉ ombudsman@umontreal.ca

Remettre une copie du formulaire signé au participant.

**FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT
(LE QUESTIONNAIRE EN LIGNE)
PHIẾU THÔNG TIN VỀ ĐỀ TÀI NGHIÊN CỨU VÀ XÁC NHẬN ĐỒNG Ý THAM GIA
(BẢNG HỎI TRỰC TUYẾN)**

À l'étudiant(e) :

Sinh viên:

Intitulé de la recherche :

**L'autorégulation de l'apprentissage de la rédaction de texte argumentatif chez des
étudiants vietnamiens du parcours de français langue vivante 2**

**Tên đề tài: Quá trình tự học viết nghị luận của sinh viên Việt Nam học tiếng Pháp
ngoại ngữ 2**

Étudiante-chercheuse

Lan-Phuong Nguyen, étudiante en doctorat

Nghiên cứu sinh

Département de Psychopédagogie et d'Andragogie

Faculté des sciences de l'éducation - Université de Montréal

Courriel :

Téléphone :

Lan-Phuong Nguyen, nghiên cứu sinh

Phân khoa Tâm lý sư phạm và Sư phạm

Khoa Khoa học giáo dục – Đại học Montréal

Email:

Điện thoại :

Directrice de recherche

Sylvie Cartier, professeure titulaire

Giáo sư hướng dẫn

Département de Psychopédagogie et d'Andragogie

Faculté des sciences de l'éducation - Université de Montréal

Courriel :

Téléphone :

Sylvie Cartier, giảng viên chính
Phân khoa Tâm lý sư phạm và Sư phạm
Khoa Khoa học giáo dục – Đại học Montréal
Email:
Điện thoại :

Cette recherche est financée par le Programme canadien de bourses de la Francophonie (PCBF)
Đề tài nghiên cứu được tài trợ bởi Chương trình học bổng của Cộng đồng Pháp ngữ tại Canada
(PCBF)

Vous êtes invité(e) à participer à ce projet de recherche. Votre participation est volontaire. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à l'étudiante-chercheuse de ce projet lors de la rencontre virtuelle avec elle.

Bạn được mời tham gia đề tài nghiên cứu này. Bạn tham gia trên cơ sở tự nguyện. Trước khi chấp thuận tham gia, xin bạn dành chút thời gian đọc tài liệu này để nắm rõ mọi thông tin về việc tham gia đề tài. Bạn có thể đặt các câu hỏi khác với nghiên cứu sinh thực hiện đề tài này qua cuộc gặp trực tuyến.

A. RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

THÔNG TIN TỚI NGƯỜI THAM GIA

1. Objectifs du projet de recherche

Mục đích nghiên cứu

Ce projet vise à identifier les stratégies que des étudiants vietnamiens de français langue vivante 2 (FLV2) auront mis en œuvre lors de leur apprentissage autorégulé de la rédaction de texte argumentatif en français langue étrangère. Les résultats seront publiés dans une thèse de doctorat.

Đề tài này nhằm tìm ra các chiến lược được sinh viên Việt Nam học tiếng Pháp ngoại ngữ 2 sử dụng trong quá trình tự học viết nghị luận bằng tiếng Pháp. Kết quả nghiên cứu sẽ được công bố trong khuôn khổ một luận án tiến sĩ.

Nous souhaitons recruter 20 étudiants pour le questionnaire.

Chúng tôi mong muốn mời được 20 sinh viên tham gia điền bảng hỏi trực tuyến.

Le projet est autorisé par l'Université de Montréal et du Département de français de l'Université de Hanoï.

Đề tài được thực hiện với sự đồng ý của Đại học Montréal và Khoa Pháp – Đại học Hà Nội.

2. Participation à la recherche

Tham gia nghiên cứu

Vous êtes sollicité pour participer à ce projet, car vous êtes étudiant(e) du parcours FLV2 et vous suivez le cours de rédaction de texte argumentatif.

Bạn được mời tham gia đề tài nghiên cứu này vì bạn là sinh viên tiếng Pháp ngoại ngữ 2 và bạn đang theo học môn Viết nghị luận

Votre participation au projet de recherche est entièrement volontaire. Si vous y consentez, votre participation consiste à participer à :

Sự tham gia của bạn vào nghiên cứu là hoàn toàn tự nguyện. Nếu bạn đồng ý, bạn sẽ thực hiện:

Compléter un questionnaire en ligne, au début de la première séance de cours et dans le local du cours. Ce questionnaire se compose de questions sur vos perceptions sur l'apprentissage de la rédaction de texte et servira à collecter des données sur vos connaissances acquises sur l'apprentissage de la rédaction avant de commencer le cours de rédaction de texte argumentatif.

Điền bảng hỏi trực tuyến, vào đầu buổi học đầu tiên và ngay tại phòng học của môn học này. Bảng hỏi sẽ bao gồm các câu hỏi xoay quanh suy nghĩ của bạn về việc học viết luận và những hiểu biết của bạn về việc học viết luận trước khi bắt đầu môn học Viết nghị luận.

Il se peut que vous vous impliquiez aussi à l'étape suivante de la recherche en complétant un journal de bord en ligne, en participant à une entrevue individuelle en ligne et en fournissant vos résultats du cours.

Có thể là bạn sẽ tiếp tục tham gia giai đoạn tiếp theo của đề tài nghiên cứu thông qua việc điền nhật ký môn học trực tuyến, tham gia phỏng vấn trực tuyến và cung cấp kết quả thi của môn học.

Dans le cadre du projet, l'étudiante-chercheuse recueillera et conservera dans un dossier de recherche des renseignements qui concernent vos réponses au questionnaire en ligne. Ces renseignements seront nécessaires pour répondre aux objectifs scientifiques de la recherche.

Trong khuôn khổ đề tài nghiên cứu này, nghiên cứu sinh thu thập và lưu dữ liệu trong bộ hồ sơ nghiên cứu bao gồm các câu trả lời của bạn trong bảng hỏi trực tuyến. Các dữ liệu này sẽ giúp thực hiện các mục đích nghiên cứu của đề tài này.

3. Avantages et bénéfices

Lợi ích

- *Vous contribuerez à une meilleure compréhension psychopédagogique sur l'apprentissage autorégulé.*

Bạn sẽ đóng góp vào việc nâng cao nhận thức về quá trình tự học dưới góc nhìn của tâm lý giáo dục.

- *Votre participation vous donnera l'occasion d'acquérir de différentes stratégies d'autorégulation vous permettant d'améliorer votre apprentissage de la rédaction.*

Việc bạn tham gia sẽ cho bạn cơ hội lĩnh hội được các chiến lược tự học giúp bạn học tốt hơn kỹ năng viết.

4. Risques et inconvénients

Rủi ro và những bất tiện

La collecte de données utilisera le temps de classe (environ 15 minutes). Cependant, les activités sont en lien avec l'enseignement qui était prévu ce qui amenuisera cet inconvénient.

Việc lấy dữ liệu sẽ chiếm một phần thời gian học trên lớp (khoảng 15 phút). Tuy nhiên, các hoạt động có liên quan đến môn học nên sẽ ảnh hưởng đến việc học sẽ được giảm thiểu.

5. Confidentialité

Bảo mật

L'étudiante-chercheuse prendra les moyens nécessaires afin que les renseignements personnels que vous lui donnerez demeurent confidentiels. Ces moyens sont les suivants :

Nghiên cứu sinh thực hiện đề tài sẽ áp dụng các biện pháp cần thiết để đảm bảo tính bảo mật các thông tin do bạn cung cấp. Các biện pháp đó bao gồm:

- *Les formulaires d'information et de consentement signés et le dossier de recherche demeureront confidentiels, de la collecte des données jusqu'à la publication des résultats de recherche. En aucun temps, votre identité ne sera dévoilée.*

Phiếu thông tin và xác nhận đồng ý tham gia đã ký và bộ hồ sơ nghiên cứu sẽ được bảo mật, từ bước thu thập dữ liệu đến công bố kết quả nghiên cứu. Thông tin cá nhân bảo đảm không bị tiết lộ ở bất kỳ giai đoạn nào của nghiên cứu.

- *Le dossier de recherche (le présent formulaire, le questionnaire) sera conservé dans un disque dur verrouillé et conservé par l'étudiante-chercheuse. Les fichiers informatiques seront enregistrés sur l'ordinateur sécurisé de l'étudiante-chercheuse.*

Bộ hồ sơ nghiên cứu (phiếu thông tin và xác nhận đồng ý tham gia, bảng hỏi) sẽ được lưu trữ trong ổ cứng ngoài của nghiên cứu sinh, có khoá mã và bảo mật bởi nghiên cứu sinh. Các tập tin sẽ được lưu cả trong máy tính cá nhân của nghiên cứu sinh thực hiện dự án.

- *Seules l'étudiante-chercheuse connaît l'identité des participants. Chaque participant à la recherche choisira un pseudonyme qui sera inscrit dans son formulaire d'information et de consentement et utilisé dans les données de recherche. L'étudiante-chercheuse conservera la liste associant le pseudonyme des participants à leur nom, ce qui permet de procéder au retrait des données, au besoin.*

Chỉ có nghiên cứu sinh biết được thông tin cá nhân của những người tham gia. Mỗi sinh viên tham gia sẽ chọn một bí danh và đăng ký bí danh này trong phiếu thông tin và xác nhận đồng ý tham gia này. Sinh viên tham gia sẽ dùng bí danh này trong quá trình phỏng vấn và điền nhật ký môn học. Nghiên cứu sinh lưu danh sách sinh viên tham gia kèm bí danh của họ để thuận tiện cho việc xử lý rút hồ sơ nếu cần.

- *Conservation du dossier de recherche : Les renseignements et données de recherche seront conservés par l'étudiante-chercheuse. Ils seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette période.*

Lưu trữ bộ hồ sơ nghiên cứu: Các thông tin và dữ liệu sẽ được lưu trữ và bảo mật bởi nghiên cứu sinh. Toàn bộ dữ liệu sẽ được huỷ sau 7 năm kể từ ngày đề tài hoàn thành. Chỉ các dữ liệu liên quan đến danh tính của bạn sẽ được lưu lại sau thời gian đó.

6. Compensation

Quà tặng

Aucune compensation n'est prévue pour le participant.

Không có quà tặng cho người tham gia.

7. Communication des résultats aux participants

Thông báo kết quả nghiên cứu đến người tham gia

Il nous fera plaisir de vous communiquer les résultats de la recherche obtenus grâce à votre participation. Dans ce but seulement, vous pouvez nous indiquer une adresse courriel afin que nous puissions vous faire parvenir un résumé des principaux résultats de recherche. Votre adresse courriel sera consignée dans un document indépendant des données de recherche.

Chúng tôi sẽ rất vui mừng được thông báo kết quả nghiên cứu thu được nhờ có sự đóng góp tham gia của bạn. Để có thể chia sẻ kết quả nghiên cứu, bạn hãy để lại cho chúng tôi địa chỉ thư điện tử của bạn. Địa chỉ thư điện tử của bạn sẽ được lưu và bảo mật trong một tệp dữ liệu riêng.

8. Déclaration de liens d'intérêt

L'étudiante-chercheuse enseignait et continuera à enseigner dans l'établissement après son doctorat. Toutefois, l'étudiante-chercheuse atteste de la prise de conscience de cette situation et de la réflexion éthique qu'il s'impose face à ce double rôle. En conséquence, elle s'engage à respecter les obligations liées à ces divers rôles et à agir dans le meilleur intérêt des participants. Nghiên cứu sinh đã từng dạy và sẽ tiếp tục dạy ở khoa sau khi hoàn thành luận án. Tuy nhiên, nghiên cứu sinh ý thức rõ về thực tế đó và các vấn đề đạo đức khoa học liên quan đến vai trò kép nghiên cứu sinh-giảng viên của mình. Vì vậy, nghiên cứu sinh cam kết đảm bảo lợi ích tối ưu của những người tham gia đề tài.

9. Droit de retrait

Quyền rút lui

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous.

Sự tham gia của bạn hoàn toàn trên cơ sở tự nguyện và bạn có thể rút lui không tham gia nữa mà chỉ cần thông báo cho nghiên cứu sinh thực hiện đề tài. Bạn không cần giải thích lý do rút lui và sẽ không phải chịu bất kỳ trách nhiệm nào.

Si vous décidez de vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec l'étudiante-chercheuse au numéro de téléphone ou à l'adresse courriel indiqués à la fin de ce formulaire.

Nếu bạn quyết định rút lui, xin thông báo quyết định của bạn tới nghiên cứu sinh theo số điện thoại hoặc địa chỉ thư điện tử đăng ký phía cuối của phiếu này.

À votre demande, tous les renseignements personnels et les données déjà collectées pourront être détruits au cas de retrait.

Theo yêu cầu của bạn, mọi thông tin cá nhân và dữ liệu đã được thu thập sẽ được tiêu huỷ trong trường hợp bạn rút lui.

Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

Tuy nhiên, việc yêu cầu huỷ bỏ kết quả nghiên cứu liên quan đến bạn sẽ không thể thực hiện được nếu bạn yêu cầu rút lui sau khi luận án đã được nộp lên hội đồng nhà trường.

10. Utilisation des données de recherche

Sử dụng dữ liệu

Les données de recherche ne seront utilisées qu'aux fins de la présente recherche.

Các dữ liệu thu thập được sẽ chỉ được dùng để thực hiện các mục tiêu của đề tài nghiên cứu này.

B. DÉCLARATION DU PARTICIPANT

Ý KIẾN CỦA NGƯỜI THAM GIA

- Je reconnais qu'on m'a expliqué clairement la nature de ma participation à la recherche. Tôi đã được giải thích rõ ràng về việc tham gia vào đề tài này
- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon consentement à participer à la recherche aux conditions énoncées dans le présent formulaire.

Tôi hiểu rằng tôi có thời gian để suy nghĩ trước khi ký chấp thuận tham gia nghiên cứu với những điều kiện nêu rõ trong phiếu này.

- Je peux poser des questions à l'étudiante-chercheuse et exiger des réponses satisfaisantes.

Tôi có thể đặt câu hỏi cho nghiên cứu sinh và yêu cầu trả lời thoả đáng.

- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage l'étudiante-chercheuse de ses responsabilités.

Tôi hiểu rằng khi tham gia nghiên cứu này, tôi không từ bỏ bất kỳ quyền hạn cá nhân nào của bản thân, cũng như không miễn mọi trách nhiệm cho nghiên cứu sinh.

C. CONSENTEMENT

XÁC NHẬN ĐỒNG Ý THAM GIA

J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et, en faisant parvenir le formulaire rempli avec des données personnelles à l'adresse de courriel de l'étudiante-chercheuse, je consens à participer aux activités de recherche présentées dans la rubrique « Participation à la recherche ».

Tôi đã đọc phiếu thông tin và xác nhận đồng ý tham gia này. Bằng việc gửi phiếu đã điền thông tin cá nhân tới địa chỉ thư điện tử của nghiên cứu sinh, tôi đồng ý tham gia các hoạt động nghiên cứu đã nêu trong mục "Tham gia nghiên cứu"

- *Je consens à donner mon adresse courriel pour recevoir un résumé des résultats de la recherche :*

Tôi đồng ý cung cấp địa chỉ thư điện tử để nhận tóm tắt kết quả nghiên cứu.

Oui

Non

Đồng ý.

Không đồng ý

Je souhaite recevoir le résumé des résultats à l'adresse courriel suivante:

Tôi muốn nhận tóm tắt kết quả nghiên cứu vào địa chỉ thư điện tử dưới đây:

.....

- *Je consens à ce que l'étudiante-chercheuse collecte mes résultats aux examens du cours de rédaction de texte argumentatif.*

Tôi đồng ý cho phép nghiên cứu sinh thu thập dữ liệu điểm thi của môn học Viết nghị luận

Oui

Non

Đồng ý.

Không đồng ý

- *Je consens à participer avec le pseudonyme :*

Tôi đồng ý tham gia với biệt danh sau:

Date (Ngày tháng năm)

Nom et prénom (Họ và tên):

D. ENGAGEMENT DE L'ÉTUDIANTE-CHERCHEUSE

CAM KẾT PHÍA NGHIÊN CỨU SINH

- J'ai expliqué au participant les conditions de sa participation au projet de recherche.
Tôi đã giải thích với người tham gia về các điều kiện tham gia đề tài nghiên cứu.
- J'ai répondu aux questions posées et je me suis assuré de la compréhension du participant de leur participation.
Tôi đã trả lời các câu hỏi và đảm bảo người tham gia đã hiểu về việc tham gia đề tài nghiên cứu.
- Je m'engage à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.
Tôi cam kết tuân theo các điều khoản thoả thuận trong phiếu này.
- Je certifie que je remettrai au participant la copie du formulaire signé et daté du présent formulaire après avoir reçu le formulaire rempli d'informations personnelles du participant.
Tôi xác nhận sẽ gửi cho người tham gia bản sao của phiếu này đã có chữ ký sau khi nhận được phiếu đã điền thông tin cá nhân của người tham gia.

Signature de l'étudiante-chercheuse :

Date :

Chữ ký của nghiên cứu sinh

Ngày tháng năm

Nom :

Prénom :

Họ

Tên

E. PERSONNES-RESSOURCES

LIÊN LẠC

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Lan-Phuong Nguyen à l'adresse [courriel lan.phuong.nguyen@umontreal.ca](mailto:lan.phuong.nguyen@umontreal.ca)

Nếu có bất kỳ câu hỏi nào liên quan đến đề tài nghiên cứu hoặc muốn rút lui khỏi nghiên cứu, xin mời liên lạc với Lan-Phuong Nguyen bằng thư điện tử lan.phuong.nguyen@umontreal.ca

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie par courriel à l'adresse cerep@umontreal.ca ou par téléphone au 514-343-6111 poste 1896 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>

Nếu bạn có bất kỳ thắc mắc nào về quyền hạn hoặc trách nhiệm của nghiên cứu sinh đối với sự tham gia đề tài của bạn, bạn có thể liên lạc với Hội đồng thẩm định các điều kiện đạo đức nghiên cứu khoa học trong lĩnh vực giáo dục và tâm lý theo địa chỉ thư điện tử cerep@umontreal.ca hoặc theo số điện thoại 514-343-6111, số máy lẻ 1896, hoặc tra cứu trên trang điện tử <http://recherche.umontreal.ca/participants>

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514-343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca

Mọi khiếu nại liên quan đến việc tham gia đề tài nghiên cứu của bạn có thể gửi đến ban thanh tra trường Đại học Montreal qua số điện thoại 514-343-2100 hoặc qua thư điện tử theo địa chỉ ombudsman@umontreal.ca

Remettre une copie du formulaire signé au participant.

Annexe 6 : Formulaire d'information et de consentement des étudiants : Journal de bord et entrevue

**FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT
(ENTREVUE et JOURNAL DE BORD EN LIGNE)
PHIẾU THÔNG TIN VỀ ĐỀ TÀI NGHIÊN CỨU VÀ XÁC NHẬN ĐỒNG Ý THAM GIA
(PHỎNG VẤN & NHẬT KÝ MÔN HỌC TRỰC TUYẾN)**

À l'étudiant(e) :

Sinh viên:

Intitulé de la recherche :

**L'autorégulation de l'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs chez
des étudiants vietnamiens du parcours de français langue vivante 2**

**Tên đề tài: Quá trình tự học viết nghị luận
của sinh viên Việt Nam học tiếng Pháp ngoại ngữ 2**

Étudiante-chercheuse

Lan-Phuong Nguyen, étudiante en doctorat

Nghiên cứu sinh

Département de Psychopédagogie et d'Andragogie

Faculté des sciences de l'éducation - Université de Montréal

Courriel :

Téléphone :

Lan-Phuong Nguyen, nghiên cứu sinh

Phân khoa Tâm lý sư phạm và Sư phạm

Khoa Khoa học giáo dục – Đại học Montréal

Email:

Điện thoại :

Directrice de recherche

Sylvie Cartier, professeure titulaire

Giáo sư hướng dẫn

Département de Psychopédagogie et d'Andragogie

Faculté des sciences de l'éducation - Université de Montréal

Courriel :

Téléphone :

Sylvie Cartier, giảng viên chính

Phân khoa Tâm lý sư phạm và Sư phạm

Khoa Khoa học giáo dục – Đại học Montréal

Email:

Điện thoại :

Cette recherche est financée par le Programme canadien de bourses de la Francophonie (PCBF)
Đề tài nghiên cứu được tài trợ bởi Chương trình học bổng của Cộng đồng Pháp ngữ tại Canada
(PCBF)

Vous êtes invité(e) à participer à ce projet de recherche. Votre participation est volontaire. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à l'étudiante-chercheuse de ce projet lors de la rencontre virtuelle avec elle.

Bạn được mời tham gia đề tài nghiên cứu này. Bạn tham gia trên cơ sở tự nguyện. Trước khi chấp thuận tham gia, xin bạn dành chút thời gian đọc tài liệu này để nắm rõ mọi thông tin về việc tham gia đề tài. Bạn có thể đặt các câu hỏi khác với nghiên cứu sinh thực hiện đề tài này qua cuộc gặp trực tuyến.

A. RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

THÔNG TIN TỚI NGƯỜI THAM GIA

1. Objectifs du projet de recherche

Mục đích nghiên cứu

Ce projet vise à identifier les stratégies que des étudiants vietnamiens de français langue vivante 2 (FLV2) auront mis en œuvre lors de leur apprentissage autorégulé de la rédaction de texte argumentatif en français langue étrangère. Les résultats seront publiés dans une thèse de doctorat.

Đề tài này nhằm tìm ra các chiến lược được sinh viên Việt Nam học tiếng Pháp ngoại ngữ 2 sử dụng trong quá trình tự học viết nghị luận bằng tiếng Pháp. Kết quả nghiên cứu sẽ được công bố trong khuôn khổ một luận án tiến sĩ.

Nous souhaitons recruter 6 étudiants pour le journal de bord et l'entrevue en ligne.

Chúng tôi mong muốn mời được 6 sinh viên tham gia điền nhật ký môn học và phỏng vấn trực tuyến.

Le projet est autorisé par l'Université de Montréal et du Département de français de l'Université de Hanoi.

Đề tài được thực hiện với sự đồng ý của Đại học Montréal và Khoa Pháp – Đại học Hà Nội.

2. Participation à la recherche

Tham gia nghiên cứu

Vous êtes sollicité pour participer à ce projet, car vous êtes étudiant(e) du parcours FLV2 et vous suivez le cours de rédaction de texte argumentatif.

Bạn được mời tham gia đề tài nghiên cứu này vì bạn là sinh viên tiếng Pháp FLV 2 và bạn đang theo học môn Viết nghị luận.

Votre participation au projet de recherche est entièrement volontaire. Si vous y consentez, votre participation consiste à participer à :

Sự tham gia của bạn vào nghiên cứu là hoàn toàn tự nguyện. Nếu bạn đồng ý, bạn sẽ thực hiện các việc sau:

- 1) *Compléter un journal de bord en ligne le 10 décembre 2020, le 18 décembre 2020 et le 7 janvier 2021, à la fin des séances de cours de rédaction de texte argumentatif et dans un lieu qui vous conviendront. Ce journal de bord portera sur les stratégies d'apprentissage et servira à collecter des informations sur les stratégies utilisées lors de votre apprentissage. Il prend environ 10 minutes à compléter. Vous pourrez compléter le journal de bord en français ou en vietnamien.*

Điền nhật ký môn học trực tuyến ngày 10/12/2020, 18/12/2020 và 07/01/2021, sau buổi học môn viết nghị luận và ở một địa điểm phù hợp do bạn lựa chọn. Nhật ký sẽ ghi lại các

chiến lược học tập mà bạn đã sử dụng trong quá trình học tập. Việc ghi chép này sẽ mất khoảng 10 phút. Bạn có thể điền nhật ký môn học bằng tiếng Pháp hoặc tiếng Việt.

- 2) *Réaliser une entrevue individuelle de 30 minutes environ avec l'étudiante-chercheuse responsable du projet, à la fin de votre cours de rédaction de texte argumentatif et en ligne sur Teams. Cette entrevue portera sur votre apprentissage lors de ce cours et servira à collecter des informations sur votre manière d'apprendre la rédaction et vos réflexions sur votre apprentissage.*

Tham gia trả lời một cuộc phỏng vấn cá nhân dài khoảng 30 phút với nghiên cứu sinh thực hiện đề tài. Cuộc phỏng vấn trực tuyến sẽ được thực hiện với ứng dụng Teams. Cuộc phỏng vấn liên quan đến việc học viết nghị luận của bạn và nhằm thu thập dữ liệu về cách học của bạn cũng như suy nghĩ của bạn về việc học của mình.

Avec votre consentement, l'entrevue sera enregistrée sur support audio. Si vous refusez, vous pourrez tout de même participer et l'étudiante-chercheuse prendra en notes vos réponses. (Prévoir la demande de consentement à la fin du formulaire.)

Với sự đồng thuận của bạn, cuộc phỏng vấn sẽ được ghi âm lại. Nếu bạn không muốn ghi âm, bạn vẫn có thể tham gia và nghiên cứu sinh thực hiện đề tài sẽ ghi chép lại các câu trả lời của bạn. (Bạn có thể yêu cầu bổ sung yêu cầu này vào phần cuối của phiếu này)

- 3) *Les notes de vos examens partiels et final seront collectées. Ces notes serviront à dégager la relation entre votre manière d'étudier et les résultats. L'étudiante-chercheuse souhaite avoir accès à votre dossier académique. Pour ce faire, elle a besoin de votre consentement pour que le département de français de l'Université de Hanoi accepte de lui donner accès à ce document. Une demande est formulée à la fin du présent formulaire. Dữ liệu điểm kiểm tra giữa kỳ và cuối kỳ của bạn cần được thu thập. Điểm của bạn sẽ giúp chỉ ra mối liên hệ giữa phương pháp và kết quả học tập. Nghiên cứu sinh thực hiện đề tài mong muốn có dữ liệu liên quan đến bảng điểm của bạn. Để thực hiện điều đó, khoa Pháp Đại học Hà Nội yêu cầu cần có sự chấp thuận của bạn. Yêu cầu này được ghi ở phía cuối của phiếu này.*

Dans le cadre du projet, l'étudiante-chercheuse recueillera et conservera dans un dossier de recherche des renseignements qui concernent vos réponses à l'entrevue, les informations que vous donnez dans votre journal de bord et vos résultats à la fin du cours. Ces renseignements seront nécessaires pour répondre aux objectifs scientifiques de la recherche.

Trong khuôn khổ đề tài nghiên cứu này, nghiên cứu sinh thu thập và lưu trữ liệu trong bộ hồ sơ nghiên cứu bao gồm các câu trả lời của bạn trong cuộc phỏng vấn, các thông tin điền trong nhật ký môn học và kết quả thi của bạn. Các dữ liệu này sẽ giúp thực hiện các mục đích nghiên cứu của đề tài này.

3. Avantages et bénéfices

Lợi ích

- *Les 6 participants qui seront sélectionnés pour participer à l'entrevue et pour compléter le journal de bord recevront le livre «Activités : écrire pour convaincre. Observer... S'entraîner... Écrire... » de Hachette. Le livre sera envoyé à l'étudiant(e) par la poste.
6 sinh viên tham gia nghiên cứu được chọn để tham gia phỏng vấn và điền nhật ký môn học sẽ được tặng cuốn sách " Bài tập : viết để thuyết phục. Quan sát ... Luyện tập ... Viết" của nhà xuất bản Hachette. Sách tặng sẽ được gửi tới sinh viên theo đường bưu điện.*
- *Vous contribuerez à une meilleure compréhension psychopédagogique sur l'apprentissage autorégulé.
Bạn sẽ đóng góp vào việc nâng cao nhận thức về quá trình tự học dưới góc nhìn của tâm lý giáo dục.*
- *Votre participation vous donnera l'occasion d'acquérir de différentes stratégies d'autorégulation vous permettant d'améliorer votre apprentissage de la rédaction.
Việc bạn tham gia sẽ cho bạn cơ hội lĩnh hội được các chiến lược tự học giúp bạn học tốt hơn kỹ năng viết.*

4. Risques et inconvénients

Rủi ro và những bất tiện

La recherche utilisera le temps de classe normalement réservé à l'enseignement ce qui aura l'inconvénient de retirer du temps d'enseignement : 10 minutes x 3 fois pour le journal de bord.

Cependant, les activités sont en lien avec l'enseignement qui était prévu ce qui amenuisera cet inconvénient.

Việc tham gia nghiên cứu sẽ chiếm một phần thời gian học trên lớp: 10 phút x 3 lần điền nhật ký môn học. Tuy nhiên, các hoạt động có liên quan đến môn học nên sẽ ảnh hưởng đến việc học sẽ được giảm thiểu.

L'entrevue individuelle prendra environ 30 minutes et aura lieu par rendez-vous, pour la semaine du 11 au 15 janvier 2021.

Phỏng vấn cá nhân sẽ kéo dài khoảng 30 phút và sẽ được đặt hẹn trước, trong tuần 11-15/01/2021.

5. Confidentialité

Bảo mật

L'étudiante-chercheuse prendra les moyens nécessaires afin que les renseignements personnels que vous lui donnerez demeurent confidentiels. Ces moyens sont les suivants :

Nghiên cứu sinh thực hiện đề tài sẽ áp dụng các biện pháp cần thiết để đảm bảo tính bảo mật các thông tin do bạn cung cấp. Các biện pháp đó bao gồm:

- *Les formulaires d'information et de consentement signés et le dossier de recherche demeureront confidentiels, de la collecte des données jusqu'à la publication des résultats de recherche. En aucun temps, votre identité ne sera dévoilée.*

Phiếu thông tin và xác nhận đồng ý tham gia đã ký và bộ hồ sơ nghiên cứu sẽ được bảo mật, từ bước thu thập dữ liệu đến công bố kết quả nghiên cứu. Thông tin cá nhân bảo đảm không bị tiết lộ ở bất kỳ giai đoạn nào của nghiên cứu.

- *Le dossier de recherche (le présent formulaire, des enregistrements, des transcriptions, le journal de bord) sera conservé dans un disque dur verrouillé et conservé par l'étudiante-chercheuse. Les fichiers informatiques seront enregistrés sur l'ordinateur sécurisé de l'étudiante-chercheuse.*

Bộ hồ sơ nghiên cứu (phiếu thông tin và xác nhận đồng ý tham gia, bản ghi âm, bản ghi chép phỏng vấn, nhật ký môn học) sẽ được lưu trữ trong ổ cứng ngoài của nghiên cứu sinh, có khoá mã và được bảo mật bởi nghiên cứu sinh. Các tập tin sẽ được lưu cả trong máy tính cá nhân của nghiên cứu sinh thực hiện dự án.

- *Seules l'étudiante-chercheuse connaît l'identité des participants. Chaque participant à la recherche choisira un pseudonyme qui sera inscrit dans son formulaire d'information et de consentement et utilisé dans les données de recherche. L'étudiante-chercheuse conservera la liste associant le pseudonyme des participants à leur nom, ce qui permet de procéder au retrait des données, au besoin.*

Chỉ có nghiên cứu sinh biết được thông tin cá nhân của những người tham gia. Mỗi sinh viên tham gia sẽ chọn một bí danh và đăng ký bí danh này trong phiếu thông tin và xác nhận đồng ý tham gia này. Sinh viên tham gia sẽ dùng bí danh này trong quá trình phỏng vấn và điền nhật ký môn học. Nghiên cứu sinh lưu danh sách sinh viên tham gia kèm bí danh của họ để thuận tiện cho việc xử lý rút hồ sơ nếu cần.

- *Conservation du dossier de recherche : Les renseignements et données de recherche seront conservés par l'étudiante-chercheuse. Ils seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette période.*

Lưu trữ bộ hồ sơ nghiên cứu: Các thông tin và dữ liệu sẽ được lưu trữ bởi nghiên cứu sinh. Toàn bộ dữ liệu sẽ được huỷ sau 7 năm kể từ ngày đề tài hoàn thành. Chỉ các dữ liệu liên quan đến danh tính của bạn sẽ được lưu lại sau thời gian đó.

Cependant, il existe des limites à la confidentialité dans le cas où l'entrevue se fait en ligne. Dans ce contexte, il n'est pas possible de garantir une confidentialité totale de l'entrevue pour les raisons mentionnées ci-après : Les serveurs de l'outil de visioconférence pourraient être situés aux États-Unis, et en conséquence soumis aux dispositions légales américaines qui autorisent les services de sécurité américains à accéder aux données informatiques détenues par les particuliers et les entreprises, sans autorisation préalable et sans en informer les utilisateurs. De plus, en passant une entrevue en ligne, il est possible que quelqu'un de votre entourage entende vos propos. Il est donc important de bien planifier la passation de l'entrevue dans endroit qui vous assure un minimum d'intimité. L'étudiante-chercheuse s'engage à travailler dans un endroit qui limite la potentialité des écoutes indiscretes.

Tuy nhiên, việc thực hiện phỏng vấn trực tuyến sẽ vẫn có những hạn chế liên quan đến bảo mật. Trong bối cảnh hiện nay, việc bảo mật tuyệt đối nội dung phỏng vấn trực tuyến khó có thể thực hiện được vì các lý do sau: Máy chủ của công cụ họp trực tuyến có thể được đặt ở Mỹ, vì vậy bộ

phận an ninh Mỹ có thể được phép truy cập dữ liệu cá nhân và các tổ chức mà không cần các cá nhân và tổ chức liên quan cho phép. Hơn nữa, khi thực hiện phỏng vấn trực tuyến, có thể ai đó ở gần chỗ bạn sẽ nghe thấy nội dung cuộc phỏng vấn. Vì vậy, bạn cần tìm cho mình một chỗ kín đáo. Nghiên cứu sinh cam kết thực hiện cuộc phỏng vấn ở một địa điểm hạn chế tối đa khả năng lọt thông tin.

6. Compensation

Quà tặng

- *Vous recevrez le livre «Activités : écrire pour convaincre. Observer... S'entraîner... Écrire » de Hachette. Le livre sera envoyé par la poste après l'entrevue pour remercier votre collaboration.*

Bạn sẽ được tặng cuốn sách “ Bài tập : viết để thuyết phục. Quan sát ... Luyện tập ... Viết” của nhà xuất bản Hachette. Sách tặng sẽ được gửi sau cuộc phỏng vấn theo đường bưu điện để cảm ơn sự hợp tác của bạn.

7. Communication des résultats aux participants

Thông báo kết quả nghiên cứu đến người tham gia

Il nous fera plaisir de vous communiquer les résultats de la recherche obtenus grâce à votre participation. Dans ce but seulement, vous pouvez nous indiquer une adresse courriel afin que nous puissions vous faire parvenir un résumé des principaux résultats de recherche. Votre adresse courriel sera consignée dans un document indépendant des données de recherche.

Chúng tôi sẽ rất vui mừng được thông báo kết quả nghiên cứu thu được nhờ có sự đóng góp tham gia của bạn. Để có thể chia sẻ kết quả nghiên cứu, bạn hãy để lại cho chúng tôi địa chỉ thư điện tử của bạn. Địa chỉ thư điện tử của bạn sẽ được lưu và bảo mật trong một tệp dữ liệu riêng.

8. Déclaration de liens d'intérêt

L'étudiante-chercheuse enseignait et continuera à enseigner dans l'établissement après son doctorat. Toutefois, l'étudiante-chercheuse atteste de la prise de conscience de cette situation et de la réflexion éthique qu'il s'impose face à ce double rôle. En conséquence, elle s'engage à respecter les obligations liées à ces divers rôles et à agir dans le meilleur intérêt des participants.

Nghiên cứu sinh đã từng dạy và sẽ tiếp tục dạy ở khoa sau khi hoàn thành luận án. Tuy nhiên, nghiên cứu sinh ý thức rõ về thực tế đó và các vấn đề đạo đức khoa học liên quan đến vai trò kép nghiên cứu sinh-giảng viên của mình. Vì vậy, nghiên cứu sinh cam kết đảm bảo lợi ích tối ưu của những người tham gia đề tài.

9. Droit de retrait

Quyền rút lui

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous.

Sự tham gia của bạn hoàn toàn trên cơ sở tự nguyện và bạn có thể rút lui không tham gia nữa mà chỉ cần thông báo cho nghiên cứu sinh thực hiện đề tài. Bạn không cần giải thích lý do rút lui và sẽ không phải chịu bất kỳ trách nhiệm nào.

Si vous décidez de vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec l'étudiante-chercheuse au numéro de téléphone ou à l'adresse courriel indiqués à la fin de ce formulaire.

Nếu bạn quyết định rút lui, xin thông báo quyết định của bạn tới nghiên cứu sinh theo số điện thoại hoặc địa chỉ thư điện tử đăng ký phía cuối của phiếu này.

À votre demande, tous les renseignements personnels et les données déjà collectées pourront être détruits au cas de retrait.

Theo yêu cầu của bạn, mọi thông tin cá nhân và dữ liệu đã được thu thập sẽ được tiêu huỷ trong trường hợp bạn rút lui.

Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

Tuy nhiên, việc yêu cầu huỷ bỏ kết quả nghiên cứu liên quan đến bạn sẽ không thể thực hiện được nếu bạn yêu cầu rút lui sau khi luận án đã được nộp lên hội đồng nhà trường.

10. Utilisation des données de recherche

Sử dụng dữ liệu

Les données de recherche ne seront utilisées qu'aux fins de la présente recherche.

Các dữ liệu thu thập được sẽ chỉ được dùng để thực hiện các mục tiêu của đề tài nghiên cứu này.

B. DÉCLARATION DU PARTICIPANT

Ý KIẾN CỦA NGƯỜI THAM GIA

- Je reconnais qu'on m'a expliqué clairement la nature de ma participation à la recherche.
Tôi đã được giải thích rõ ràng về việc tham gia vào đề tài này
- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon consentement à participer à la recherche aux conditions énoncées dans le présent formulaire.
Tôi hiểu rằng tôi có thời gian để suy nghĩ trước khi ký chấp thuận tham gia nghiên cứu với những điều kiện nêu rõ trong phiếu này.
- Je peux poser des questions à l'étudiante-chercheuse et exiger des réponses satisfaisantes.
Tôi có thể đặt câu hỏi cho nghiên cứu sinh và yêu cầu trả lời thoả đáng.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage l'étudiante-chercheuse de ses responsabilités.
Tôi hiểu rằng khi tham gia nghiên cứu này, tôi không từ bỏ bất kỳ quyền hạn cá nhân nào của bản thân, cũng như không miễn mọi trách nhiệm cho nghiên cứu sinh.

C. CONSENTEMENT

XÁC NHẬN ĐỒNG Ý THAM GIA

J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et, en faisant parvenir le formulaire rempli avec des données personnelles à l'adresse de courriel de l'étudiante-chercheuse, je consens à participer aux activités de recherche présentées dans la rubrique « Participation à la recherche ».

Tôi đã đọc phiếu thông tin và xác nhận đồng ý tham gia này. Bằng việc gửi phiếu đã điền thông tin cá nhân tới địa chỉ thư điện tử của nghiên cứu sinh, tôi đồng ý tham gia các hoạt động nghiên cứu đã nêu trong mục "Tham gia nghiên cứu"

- *Je consens à donner mon adresse courriel pour recevoir un résumé des résultats de la recherche :*

Tôi đồng ý cung cấp địa chỉ thư điện tử để nhận tóm tắt kết quả nghiên cứu.

Oui Non
Đồng ý. Không đồng ý

Je souhaite recevoir le résumé des résultats à l'adresse courriel suivante:

Tôi muốn nhận tóm tắt kết quả nghiên cứu vào địa chỉ thư điện tử dưới đây:

.....

- *Je consens à ce que l'étudiante-chercheuse collecte mes résultats aux examens du cours de rédaction de texte argumentatif.*

Tôi đồng ý cho phép nghiên cứu sinh thu thập dữ liệu điểm thi của môn học Viết nghị luận

Oui Non
Đồng ý. Không đồng ý

- *Je consens à ce que l'entrevue soit enregistrée sur support audio.*

Tôi đồng ý thu âm nội dung phỏng vấn.

Oui Non
Đồng ý. Không đồng ý

- *Je consens à participer avec le pseudonyme suivant :*

Tôi đồng ý tham gia với biệt danh sau:

Date (Ngày tháng năm)

Nom et prénom (Họ và tên):

D. ENGAGEMENT DE L'ÉTUDIANTE-CHERCHEUSE

CAM KẾT PHÍA NGHIÊN CỨU SINH

- *J'ai expliqué au participant les conditions de sa participation au projet de recherche. Tôi đã giải thích với người tham gia về các điều kiện tham gia đề tài nghiên cứu.*
- *J'ai répondu aux questions posées et je me suis assuré de la compréhension du participant de leur participation.*

Tôi đã trả lời các câu hỏi và đảm bảo người tham gia đã hiểu về việc tham gia đề tài nghiên cứu.

- Je m'engage à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Tôi cam kết tuân theo các điều khoản thoả thuận trong phiếu này.

- Je certifie que je remettrai au participant la copie du formulaire signé et daté du présent formulaire après avoir reçu le formulaire rempli d'informations personnelles du participant.

Tôi xác nhận sẽ gửi cho người tham gia bản sao của phiếu này đã có chữ ký sau khi nhận được phiếu đã điền thông tin cá nhân của người tham gia.

Signature de l'étudiante-chercheuse :

Chữ ký của nghiên cứu sinh

Date :

Ngày tháng năm

Nom :

Họ

Prénom :

Tên

E. PERSONNES-RESSOURCES

LIÊN LẠC

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Lan-Phuong Nguyen à l'adresse [courriel lan.phuong.nguyen@umontreal.ca](mailto:lan.phuong.nguyen@umontreal.ca)

Nếu có bất kỳ câu hỏi nào liên quan đến đề tài nghiên cứu hoặc muốn rút lui khỏi nghiên cứu, xin mời liên lạc với Lan-Phuong Nguyen bằng thư điện tử lan.phuong.nguyen@umontreal.ca

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie par courriel à l'adresse cerep@umontreal.ca ou par téléphone au 514-343-6111 poste 1896 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>

Nếu bạn có bất kỳ thắc mắc nào về quyền hạn hoặc trách nhiệm của nghiên cứu sinh đối với sự tham gia đề tài của bạn, bạn có thể liên lạc với Hội đồng thẩm định các điều kiện đạo đức nghiên cứu khoa học trong lĩnh vực giáo dục và tâm lý theo địa chỉ thư điện tử cerep@umontreal.ca hoặc theo số điện thoại 514-343-6111, số máy lẻ 1896, hoặc tra cứu trên trang điện tử <http://recherche.umontreal.ca/participants>

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514-343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca

Mọi khiếu nại liên quan đến việc tham gia đề tài nghiên cứu của bạn có thể gửi đến ban thanh tra trường Đại học Montreal qua số điện thoại 514-343-2100 hoặc qua thư điện tử theo địa chỉ ombudsman@umontreal.ca

Remettre une copie du formulaire signé au participant.

Gửi bản sao của phiếu đã ký đến người tham gia

Annexe 7: Journal de bord de l'enseignante

Journal de bord de l'enseignante

Nhật ký giảng dạy của giáo viên

Nom et prénom de l'enseignante :

Họ và tên giáo viên :

Projet de recherche : *L'autorégulation de l'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs chez des étudiants vietnamiens du parcours de français langue vivante 2*

Đề tài nghiên cứu : *Việc tự học viết nghị luận của sinh viên Việt Nam chương trình tiếng Pháp ngoại ngữ 2*

Veillez compléter le journal de bord en précisant les objectifs, les activités et les critères d'évaluation de chaque semaine. Les réponses peuvent être données en français ou en vietnamien.

Hãy điền bảng sau với các thông tin chi tiết về mục tiêu, hoạt động và tiêu chí đánh giá mỗi tuần. Bạn có thể trả lời bằng tiếng Pháp hoặc tiếng Việt).

Semaines (Tuần)	Objectifs (Mục tiêu)	Activités (Hoạt động)	Critères d'évaluation (Tiêu chí đánh giá)
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			

Annexe 5 : Questionnaire

Perception de l'étudiant(e) de l'autorégulation de l'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs

Quan niệm của sinh viên về quá trình tự học môn viết nghị luận

La présente thèse est réalisée afin d'approfondir les connaissances sur l'autorégulation de l'apprentissage de la rédaction de textes.

Luận án nghiên cứu sinh này được thực hiện nhằm hiểu sâu hơn về quá trình tự học môn viết.

Vous pouvez répondre aux questions en français ou en vietnamien. Vos informations et vos réponses sont très importantes pour le succès de notre recherche. Nous vous remercions sincèrement de votre collaboration.

Bạn có thể trả lời các câu hỏi bằng tiếng Pháp hoặc tiếng Việt. Mọi thông tin và câu trả lời của bạn đều rất quan trọng đối với sự thành công của đề tài nghiên cứu này. Xin chân thành cảm ơn sự cộng tác của các bạn.

Informations personnelles (Thông tin cá nhân)

01.

Le pseudonyme que vous choisissez pour le présent questionnaire :

Biệt danh bạn chọn dùng cho phiếu hỏi này :

02.

Votre année de naissance :

Năm sinh của bạn:

03.

Vous êtes étudiant(e) en quelle année ?

Bạn đang là sinh viên năm thứ mấy ?

04.

Quelle est l'orientation professionnelle de votre programme de formation ?

Định hướng nghề nghiệp của chương trình bạn đang theo học là gì?

Traduction-Interprétation (Biên-phiên dịch)

Tourisme (Du lịch)

Communication d'entreprise (Truyền thông doanh nghiệp)

05.

Quand avez-vous commencé à apprendre le français ?

Bạn bắt đầu học tiếng Pháp khi nào ?

6.

Quelle est votre note moyenne obtenue à l'évaluation de la compétence rédactionnelle lors des cours de pratique de la langue française ?

Điểm trung bình môn viết của bạn ở môn thực hành tiếng là bao nhiêu ?

Premier semestre (học kỳ 1) ?

Deuxième semestre (học kỳ 2) ?

Troisième semestre (học kỳ 3) ?

Quatrième semestre (học kỳ 4) ?

7.

Suivez-vous ou avez-vous suivi des cours de français ailleurs qu'à l'université (cours privés, Alliance française, etc.) ? Si oui, lesquels ?

Ngoài trường đại học ra thì bạn có học thêm tiếng Pháp nơi khác nữa không (học gia sư, Alliance française, v. v.)?

Nếu có thì bạn học ở đâu ?

8.

Quels types de textes avez-vous appris à rédiger en français lors des cours de rédaction suivis jusqu'à maintenant ?

Bạn đã học viết bằng tiếng Pháp những dạng bài khoá nào cho đến nay ?

Textes descriptifs : description d'une personne, d'un objet, d'un paysage (Miêu tả : tả người, tả vật, tả cảnh)

Textes narratifs : faits divers, récit, reportage d'un événement (Tường thuật: tin vắn, kể chuyện, tường thuật sự kiện)

Textes informatifs/explicatifs : brochure d'un programme de formation, compte rendu d'une réunion (Thông tin, giải thích : tài liệu giới thiệu một chương trình đào tạo, biên bản cuộc họp)

Textes argumentatifs : critique de film, lettre de motivation, défense d'une opinion personnelle (Nghị luận : bình luận phim, thư xin việc, bảo vệ ý kiến cá nhân)

Textes prescriptifs/injonctifs : Recette de cuisine, notice de montage, règle du jeu, règlement d'école (Chỉ dẫn : công thức nấu ăn, hướng dẫn lắp đặt, luật chơi, nội quy trường học)

Textes rhétoriques : poème, parole de chanson (Thi ca : thơ, lời bài hát)

Textes conversationnels : pièce de théâtre, scénario de film (Hội thoại: kịch, kịch bản phim)

L'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs (Học viết nghị luận)

En pensant au présent cours de rédaction de textes argumentatifs, répondez aux questions suivantes.

Xin mời bạn trả lời các câu hỏi sau về môn viết nghị luận.

9.

Quels objectifs pensez-vous poursuivre dans le cours de rédaction de textes argumentatifs ?

Mục tiêu bạn đặt ra đối với giờ học viết nghị luận là gì ?

10.

Selon vous, sur quels critères doit-on se baser pour juger la qualité d'un texte argumentatif ?

Theo bạn, cần căn cứ vào những tiêu chí nào để đánh giá chất lượng một bài viết nghị luận ?

11.

Prévoyez-vous les activités à réaliser dans ce cours de rédaction de textes argumentatifs ? Si oui, quelles sont ces activités ?

Bạn có hình dung trước được những hoạt động sẽ thực hiện trong môn Viết nghị luận không ? Nếu có thì đó là những hoạt động nào ?

12.

Quel moment de la journée pensez-vous choisir pour rédiger les textes demandés par la professeure du cours de rédaction de textes argumentatifs ? Pourquoi ?

Bạn sẽ chọn thời điểm nào trong ngày để viết bài của giáo viên môn Viết nghị luận giao cho bạn ? Tại sao ?

13.

Prévoyez-vous un endroit favorable où vous vous installez pour rédiger les textes argumentatifs demandés par la professeure du présent cours ? Si oui, à quel endroit pensez-vous ? Pourquoi ?

Bạn có chọn một không gian phù hợp để viết bài nghị luận do giáo viên của môn học này giao hay không ? Nếu có thì đó là nơi như thế nào ? Tại sao ?

14.

Quelles ressources informationnelles comptez-vous utiliser pour rechercher des idées lors de la rédaction de textes argumentatifs dans ce cours ?

Bạn định sử dụng nguồn thông tin nào để tìm ý cho bài viết nghị luận của mình ?

15.

Pensez-vous que le fait d'avoir des connaissances générales (ex. : des connaissances socioculturelles) peut servir à la rédaction de textes argumentatifs ? Si oui, comment ?

Bạn có nghĩ rằng việc có hiểu biết chung (ví dụ : kiến thức văn hoá, xã hội) có tác dụng đối với việc viết nghị luận hay không ? Nếu có thì ảnh hưởng đó như thế nào ?

16.

Quelles étapes de rédaction pensez-vous suivre pour rédiger un texte argumentatif ?

Bạn sẽ thực hiện các bước như thế nào để viết bài nghị luận ?

17.

Pensez-vous que la révision de votre rédaction est nécessaire pour assurer sa qualité ? Si oui, comment prévoyez-vous faire cette révision ?

Bạn có nghĩ rằng việc soát lại bài viết là cần thiết hay không ? Nếu có thì bạn sẽ soát bài viết của mình như thế nào?

18.

Prévoyez-vous autoévaluer votre façon de rédiger à la fin d'une tâche ? Si oui, sur quels critères vous basez-vous pour autoévaluer votre processus de rédaction ?

Bạn có định tự đánh giá quá trình viết bài của mình hay không ? Nếu có thì bạn sẽ tự đánh giá dựa trên những tiêu chí nào ?

19.

Comptez-vous demander à quelqu'un de relire votre texte avant de le déposer sur la plateforme du cours ? Si oui, à qui et pourquoi ?

Bạn có định nhờ ai đọc lại bài viết của bạn trước khi nộp bài hay không ? Nếu có thì bạn nhờ ai và tại sao ?

20.

Est-ce que vous avez l'habitude de lire à haute voix votre texte après avoir terminé la rédaction ? Si oui, pourquoi ?

Bạn có thói quen đọc to thành tiếng bài của mình sau khi hoàn thành việc viết bài không ? Nếu có thì tại sao ?

21.

Prévoyez-vous fixer un certain nombre d'heures chaque semaine pour apprendre à rédiger des textes argumentatifs (sans compter le temps alloué en classe) ? Si oui, combien d'heures par semaine ?

Bạn có dự định dành một số giờ cho việc học viết nghị luận mỗi tuần không (không tính thời gian học trên lớp)? Nếu có thì bao nhiêu giờ mỗi tuần ?

22.

Comment pensez-vous réagir si vous rencontrez des difficultés lors de l'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs ? S'il s'agit des émotions négatives, que pensez-vous faire pour les contrôler ?

Bạn nghĩ bạn sẽ phản ứng như thế nào khi gặp khó khăn trong việc học viết nghị luận? Nếu đó là những cảm xúc tiêu cực thì bạn sẽ làm gì để kiểm soát cảm xúc của bạn ?

23.

Après la réalisation d'une tâche de rédaction, comptez-vous vous récompenser ? Si oui, comment et pourquoi ?

Sau khi hoàn thành một bài viết, bạn có tự thưởng cho mình không ? Nếu có thì bạn tự thưởng như thế nào ?

Tại sao ?

Merci de votre collaboration.

Xin chân thành cảm ơn sự cộng tác của bạn.

Annexe 6 : Journal de bord de l'étudiant

Projet de recherche : L'autorégulation de l'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs chez des étudiants vietnamiens du parcours de français langue vivante 2

Pseudonyme (Biệt danh) :

Les réponses peuvent être données en français ou en vietnamien (Các câu trả lời có thể viết bằng tiếng Pháp hoặc tiếng Việt)

<i>Aspects du journal de bord (nội dung)</i>	<i>10/12/2020</i>	<i>24/12/2020</i>	<i>07/01/2021</i>
1.Ce que j'ai eu à faire : Những việc tôi phải thực hiện :			
2.Mes objectifs : Mục tiêu đề ra :			
3.Le moment de la journée où j'ai fait mes devoirs : Thời gian trong ngày để viết bài :			
4.Le lieu où j'ai fait mes devoirs : Địa điểm tôi chọn để viết bài :			
5.La démarche de ma rédaction : Trình tự các bước thực hiện bài viết :			
6.Mes connaissances utilisées pour rédiger : Những kiến thức tôi đã dùng để viết :			
7.Les ressources me permettant de rechercher des idées : Nguồn tra cứu thông tin tìm ý :			
8.Les outils informatiques que j'ai utilisés pour rédiger : Các công cụ tin học để viết bài :			
9. Je lis mon texte à voix haute pour : Tôi đọc thành tiếng bài viết của tôi			

nhằm mục đích :			
10.La manière dont j'ai autoévalué ma rédaction : Cách tự kiểm tra đánh giá bài viết của tôi là :			
11.La durée pour faire les devoirs du cours de rédaction : Tôi thực hiện bài viết trong khoảng thời gian là :			
12.Ce que j'ai fait pour me récompenser après avoir accompli une rédaction : Sau khi hoàn thành bài viết, tôi tự thưởng cho mình :			
13.J'étais motivé(e) pour... Tôi hứng thú với việc...			
14.Je n'étais pas motivé(e) pour... Tôi không hứng thú với việc...			
15.Ce que je n'ai pas réussi à faire : Điều mà tôi chưa đạt được :			
16.Ce que je devrais faire pour améliorer ma rédaction : Điều tôi cần làm để viết tốt hơn :			
17. Ce que j'ai appris dans ce cours sur l'argumentation Điều tôi học được về văn nghị luận qua môn học này :			
18. Ce que j'ai appris dans ce cours concernant les exigences d'un texte argumentatif Điều tôi học được qua môn học này về các yêu cầu của một bài văn nghị luận:			

Annexe 7 : Guide d'entrevue semi-dirigée et protocole de passation

Guide d'entrevue semi-dirigée basée sur le modèle de Zimmerman et Risemberg (1997)

Hướng dẫn phỏng vấn dựa trên mô hình của Zimmerman và Risemberg (1997)

L'entrevue peut avoir lieu en français ou en vietnamien

Phỏng vấn có thể được thực hiện bằng tiếng Pháp hay tiếng Việt.

L'ouverture (Mở đầu)

1. Rappeler les objectifs de la recherche et son contexte

Nhắc lại mục tiêu của đề tài và bối cảnh thực hiện nghiên cứu)

2. Expliquer le déroulement de l'entrevue

Giải thích các bước phỏng vấn

1) Les expériences vécues et les connaissances sur l'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs avant le cours à l'université

Kinh nghiệm và hiểu biết về việc học viết nghị luận trước khi học môn này ở đại học

2) L'apprentissage de la rédaction de textes argumentatifs en FLE à l'université

Việc học viết nghị luận bằng tiếng Pháp ở đại học

3) Les stratégies d'autorégulation utilisées lors de la rédaction de textes argumentatifs

Các chiến thuật tự điều chỉnh được sử dụng trong quá trình viết văn nghị luận

a. Les stratégies d'autorégulation personnelle

Các chiến thuật tự điều chỉnh cá nhân

b. Les stratégies d'autorégulation contextuelle

Các chiến thuật tự điều chỉnh môi trường

c. Les stratégies d'autorégulation comportementale

Các chiến thuật tự điều chỉnh hành vi

3. Préciser qu'il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse

Lưu ý là không có câu trả lời đúng hay sai

4. Expliquer que les réponses de l'étudiant(e) seront confidentielles

Lưu ý là các câu trả lời sẽ được đảm bảo bảo mật

5. Demander la permission d'enregistrer

Xin phép ghi âm cuộc phỏng vấn

L'entrevue

Phỏng vấn

Questions d'entrevue basées sur le modèle de Zimmerman et Risemberg (1997)

Các câu hỏi dựa trên căn cứ mô hình của Zimmerman et Risemberg (1997)

1. Qu'est-ce que c'est l'argumentation pour vous ? Pourquoi argumenter ?
Văn nghị luận được bạn hiểu như thế nào? Tại sao phải lập luận ?
2. Qu'est-ce que vous deviez faire au cours de rédaction de textes argumentatifs ?
Trong giờ viết nghị luận, bạn phải làm những gì ?
3. Selon vous, quelles sont les exigences des tâches rédactionnelles que vous aviez réalisées lors du cours ?
Theo bạn, các bài tập viết nghị luận mà bạn đã viết cần đạt những yêu cầu nào?
4. Quels étaient vos objectifs avant de commencer ce cours (l'accomplissement d'une tâche, les notes, les connaissances acquises sur les sujets, les techniques d'argumentation, la correction de l'expression en français) ?
Mục tiêu của bạn là gì khi bắt đầu môn học này (hoàn thành các bài tập được giao, điểm, kiến thức thu được về các chủ đề tranh luận, các kỹ thuật lập luận, sự chuẩn xác ngôn ngữ?)
5. Avant de commencer ce cours, quelle note moyenne aviez-vous pensé obtenir ?
Trước khi bắt đầu môn học, bạn ước chừng được bao nhiêu điểm trung bình cho

môn này?

6. Où aviez-vous appris la rédaction de textes argumentatifs en vietnamien et/ou en anglais ? Pourriez-vous parler brièvement de ce cours ?

Bạn đã học viết văn nghị luận bằng tiếng Việt hay tiếng Anh ở đâu ? Bạn có thể giới thiệu ngắn gọn về lớp học đó được không?

7. Quels étaient vos objectifs quand vous aviez une tâche rédactionnelle à accomplir [la durée pour accomplir la tâche rédactionnelle, la longueur du texte, l'argumentation convaincante et bien structurée, la cohérence, la correction de l'expression en français, la richesse d'idées, les structures syntaxiques variées, la richesse lexicale] ?

Khi bạn có một bài tập viết phải hoàn thành, mục tiêu bạn đề ra là gì (thời gian hoàn thành bài viết, độ dài bài viết, lập luận thuyết phục và bố cục chặt chẽ, tính mạch lạc của văn bản, sự chuẩn xác trong diễn đạt bằng tiếng Pháp, sự phong phú về ý tưởng, cấu trúc câu đa dạng, từ vựng phong phú?

8. Comment avez-vous planifié une tâche rédactionnelle ?

Bạn đã lên kế hoạch như thế nào để viết một bài tập nghị luận?

9. Combien de temps avez-vous mis chaque semaine pour apprendre la rédaction de textes argumentatifs hors des heures de cours suivies à l'université ?

Bạn đã dành bao nhiêu thời gian mỗi tuần cho việc học viết văn nghị luận, không tính đến giờ học ở trường?

10. Quel moment de la journée avez-vous choisi pour faire les devoirs de rédaction ? Pourquoi ?

Bạn đã chọn thời điểm nào trong ngày để làm bài tập viết luận ? Tại sao bạn chọn thời điểm đó ?

11. Quel lieu avez-vous choisi pour faire les devoirs de rédaction ? Pourquoi ?

Bạn đã chọn địa điểm như thế nào để làm bài tập viết ? Tại sao bạn chọn địa điểm đó ?

12. Quelle était la démarche que vous avez suivie pour accomplir une tâche de rédaction de textes argumentatifs (analyser les exigences de la tâche rédactionnelle, rechercher des idées, élaborer un plan, transformer des idées en texte, ajouter des articulateurs logiques, réviser le texte, corriger des erreurs,

évaluer la tâche accomplie, etc.) ?

Bạn đã theo quy trình nào để hoàn thành một bài tập viết văn nghị luận (phân tích yêu cầu của bài tập, tìm ý, lập dàn ý, phát triển ý thành văn bản, thêm các từ liên kết, soát lại bài viết, sửa lỗi, đánh giá nhiệm vụ đã hoàn thành, vv.) ?

13. Quelles ressources avez-vous mobilisées pour rechercher des idées (votre vécu, vos connaissances préacquises, Internet, etc.) ?

Bạn đã huy động những nguồn nào để tìm ý (vốn sống của bản thân, các kiến thức đã tích lũy từ trước, Internet, vv) ?

14. Qu'avez-vous fait quand vous étiez stressé (abandonner, demander de l'aide, continuer à travailler, se donner de la motivation, prendre une pause, comparer ce que vous avez écrit avec les autres amis, demander au professeur de commenter votre travail, etc.) ?

Bạn đã làm gì khi bạn bị căng thẳng (từ bỏ, yêu cầu trợ giúp, tiếp tục làm việc, tự tìm kiếm động lực, tạm nghỉ, so sánh bài viết với bài của các bạn khác, nhờ giáo viên cho ý kiến về bài viết của bạn, vv) ?

15. Est-ce que vos expériences vécues vous ont aidé(e) à mieux argumenter ?

Kinh nghiệm sống của bạn có giúp bạn lập luận tốt hơn không ?

16. Comment le fait de lire à haute voix votre texte pouvait-il vous aider à améliorer votre rédaction ?

Việc đọc to thành tiếng bài viết của bạn có thể giúp bạn cải thiện bài viết như thế nào ?

17. Combien de pages (ou de textes) rédigez-vous chaque semaine ?

Mỗi tuần bạn viết bao nhiêu trang (hoặc bao nhiêu bài) ?

18. Quels outils informatiques avez-vous utilisés pour rédiger vos textes ?

Bạn đã sử dụng những công cụ tin học nào để viết bài luận ?

19. Quels outils informatiques avez-vous utilisés pour réviser vos textes ?

Bạn đã sử dụng công cụ tin học nào để soát lại bài viết ?

20. Comment avez-vous autoévalué votre texte ? Quels sont les aspects à apprécier et améliorer ?

Bạn đã tự đánh giá bài viết của bạn như thế nào ? Những điểm nào làm bạn hài lòng và điểm nào cần được cải thiện hơn nữa ?

21. Comment avez-vous autoévalué votre processus d'apprentissage de la rédaction ?
Quels sont les aspects à apprécier et améliorer ?
Bạn đã tự đánh giá quá trình học viết của bạn như thế nào ? Những điểm nào làm bạn hài lòng và điểm nào cần được cải thiện hơn nữa ?
22. Comment aviez-vous trouvé la rédaction de textes argumentatifs (facile, difficile, intéressante, motivante, nécessaire, etc.) ?
Suy nghĩ của bạn về việc viết bài nghị luận như thế nào (dễ, khó, thú vị, hứng thú, cần thiết, vv) ?
23. Pourquoi avez-vous pensé qu'il était indispensable de réussir aux examens de ce cours ?
Tại sao bạn cho rằng việc thi đạt môn này lại là rất cần thiết?
24. Qu'avez-vous fait pour récompenser votre accomplissement de la tâche rédactionnelle ?
Bạn đã làm những gì để tự thưởng cho mình khi hoàn thành một bài viết ?

La clôture

Kết thúc

6. Rappeler des éléments importants abordés pendant l'entrevue
Nhắc lại các điểm quan trọng được nhắc đến trong cuộc phỏng vấn
7. Remercier l'étudiant(e) pour sa participation
Cảm ơn sinh viên đã tham gia phỏng vấn

Annexe 8 : Grille d'évaluation des textes argumentatifs

Critères	Commentaires sur le texte 1
Respect de la consigne (longueur, type de texte, situation de communication)	
Correction sociolinguistique (langage convenant aux circonstances)	
Capacité à présenter l'argumentation avec clarté et précision	
Capacité de présenter des arguments et des exemples pertinents	
Capacité de relier les idées sous forme d'un texte fluide et cohérent.	
Capacité d'utiliser un vocabulaire approprié bien que le choix de mots incorrects se produise sans gêner la communication	
Capacité d'orthographier correctement la plupart des mots attendus à ce niveau	
Capacité d'écrire correctement des formes (les accords, les conjugaisons). Des erreurs non systématiques peuvent encore se produire sans conduire à des malentendus.	
Capacité d'utiliser de manière appropriée des constructions variées.	